جامعة الجزائر2

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

# دراسة مقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د) في بعض المهارات الحياتية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب :

سعيد بوجلال

إشراف الأستاذ الدكتور:

أحمد دوقة

السنة الجامعية:2016/2015

**ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الحياتية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروقا بين الجنسين وبين التخصصات العلمية وبين المعدلات التحصيلية التراكمية. ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للمهارات الحياتية، وبعد حساب خصائصه السيكومترية، والتأكد من صلاحيته للتطبيق تم تطبيقه على عينة مكونة من (685) من كلا الجنسين بواقع (211) من النظام الكلاسيكي، و(474) من نظام (ل م د) للسنة الجامعية (2013/2012)، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتحليلها توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي بعد المهارات الاجتماعية، ومهارة القيادة. ولصالح طلبة نظام (ل م د) في حين تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين طلبة النظامين في بقية المهارات الحياتية الأخرى وهي مهارة مواجهة الضغط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاتصال.
2. وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي مهارة مواجهة الضغوط، وحل المشكلات ،واتخاذ القرار، ولصالح الطلبة الذكور. وعدم وجود فروق بين الجنسين فيالمهارات الاجتماعية، والاتصال، والقيادة.
3. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي مهارة مواجهة الضغوط ،وحل المشكلات ،واتخاذ القرار ، والمهارات الاجتماعية، ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. وعدم وجود فروق بين طلبة الكليات في مهارة الاتصال والقيادة.
4. وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في المجموع الكلي للمهارات الحياتية وفي جميع أبعاد المقياس بين الطلبة (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و( قريب من حسن) لصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) و(قريب من حسن). وفي النهاية نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم اقتراح بعض التوصيات بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** النظام الكلاسيكي –نظام (ل م د) –المهارات الحياتية

**Résumé :**

Cette étude a pour visée la comparaison entre les étudiants du système classique et ceux du système LMD dans les compétences de vie, et l'observation s'il y a lieu des différences statistiquement significatives en rapport avec le sexe, la discipline scientifique et les moyennes d'acquisition et de cumulation.

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a élaboré un test singulier relatif aux compétences de vie. Après étude de ses caractéristiques psychométriques et vérification de sa validité, il a été appliqué sur un échantillon composé de (685) étudiants des deux sexes dont (211) étudiants inscrits, durant l'année universitaire 2012/2013, au système classique et (474) au système LMD. Une fois la collecte des données terminée, elle est suivie par une étude statistique à l'aide du programme (SPSS) ou Statistical Package for the Social Sciences.
L'analyse a donné lieu aux résultats suivants :

1. L'existence de différences entre les étudiants des systèmes classique et LMD dans le total général des compétences de vie, dans la dimension des compétences sociales et des compétences de prise de commandement, en faveur des étudiants du LMD. Mais il n'est noté aucune différence entre les étudiants des deux systèmes dans les autres compétences de vie, savoir : la compétence de faire face aux pressions, la résolution des problèmes, la prise de décision et la communication.

2. L'existence de différences entre les étudiants et les étudiantes dans le total général des compétences de vie, la compétence de faire face aux pressions, la résolution de problèmes et la prise de décision, en faveur des étudiants de sexe masculin.
   Alors qu'il n'est noté aucune différence entre les deux sexes dans les compétences sociales, de communication et de prise de commandement.

3. Les résultats ont également montré la présence de différences statistiquement significatives entre les étudiants des facultés dans le total général des compétences de vie, la compétence de faire face aux pression, la résolution de problèmes, la prise de décision et les compétence sociales, et ceci en faveur des étudiants de la faculté de technologie. Il est noté par ailleurs l'absence de différences statistiquement significatives entre les étudiants des facultés dans les compétence de communication et de prise de commandement.

4. L'existence de différences statistiquement significatives entre les étudiants selon la moyenne d'acquisition et de cumulation dans le total général des compétences de vie dans toutes les dimensions du test entre les étudiants ayant eu la mention (Passable) et la moyenne d'acquisition et de cumulation des étudiants ayant eu la mention (Bien) et (Assez Bien), en faveur des étudiants ayant des moyennes d'acquisition et de cumulation (bien) et (assez bien).

Aux termes de la présente étude, les résultats ont fait l'objet de discussion à la lumière de la théorie et des études précédentes, il a été par ailleurs proposé des recommandations sur le fondement des conclusions dégagées par l'étude.

**Mots clés** : Système classique et système LMD - Compétences de vie.

# شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسول الله.

ثم الشكر الموصول لمن قال الله في حقهما: {أن أشكر لي ولوالديك إلي المصير}

أبي رحمه الله، وأسكنه فسيح جنانه. وأمي أطال الله في عمرها، وأحسن عملها.

كما أتوجه بجزيل الشكر لمن شرفني بالإشراف على هذا العمل، ومتابعته وحرصه على مناقشة أفكاره حتى صار قابلا للمناقشة، أستاذي الفاضل أحمد دوقة الذي لا أستطيع أن أنصفه إذا وصفته. وإلى لجنة المناقشة الموقرة، والأساتذة المحكمين.

وإلى جميع الأساتذة عرفانا بالجميل للجميع.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من إداريين وطلبة.

والله ولي التوفيق

الباحث: سعيد بوجلال

# الإهداء

إلى والدي الكرامين

إلى "أم عبد الشكور" والبنات والأبناء : أسماء وزوجها جلال، وطلحة وزوجته الزهراء، ونور الإسلام، وأحمد الراشد، والبلبل محمد الغزالي، وسلسبيل، وعبد الشكور. دون أن أنسى "دعاء" رحمها الله، وألحقها بصالح سلف المؤمنين في كفالة سيدنا إبراهيم عليه وعلى نبينا أفضل الصلاة السلام،ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعلها حجاب لنا من النار.

إلى جميع الإخوة والأخوات ـ(قدور، عمار، محمد، صالح، علي، سعد، رابح، مرزاقة وزوجها ناصر، والقائمة وزوجها صالح) ـ وبناتهم وأبنائهم.

إلى كل من علمني أو تعلم مني.

إلى جميع المهرة في حياتهم أو يسعون إلى ذلك.

الباحث: سعيد بوجلال

# فهرس المحتويات


| المحتوى | الصفحة |
|---|---|
| ملخص الدراسة بالعربية | أ |
| ملخص الدراسة بالفرنسية | ب |
| شكر وتقدير | ج |
| الإهداء | د |
| فهرس المحتويات | هـ |
| قائمة الجداول | ح |
| قائمة الأشكال | ك |
| قائمة الملاحق | ل |
| مقدمة | 1 |
| **الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية للدراسة** | |
| 1–1–إشكالية الدراسة | 6 |
| 1–2– فرضيات الدراسة | 9 |
| 1–3–أهمية الدراسة | 10 |
| 1–4– أهداف الدراسة | 11 |
| 1–5–تحديد مفاهيم الدراسة | 12 |
| **الفصل الثاني: نظام التعليم في الجزائر** | |

| | |
|---|---|
| تمهيد | 18 |
| 2–1– تعريف النظام التعليم | 18 |
| 2–1– النظام الكلاسيكي | |
| 2–1–1–تعريف النظام الكلاسيكي | 18 |
| 2–1–2– المحطات الإصلاحية | 19 |
| 2–1–3–أهدافللنظام الكلاسيكي | 23 |
| 2–1–4–سير الدراسة في النظام الكلاسيكي | 24 |
| 2–1–5–التقييم في النظام الكلاسيكي | 24 |
| 2–1–6–التدرج في النظام الكلاسيكي | 26 |
| 2–1–6–1 مرحلة التدرج | 26 |
| 2–1–6–2–مرحلة ما بعد التدرج | 27 |
| 2–1–7–إيجابيات النظام الكلاسيكي | 28 |
| 2–1–8–سلبيات النظام الكلاسيكي | 28 |
| 2–2– نظام (ل م د) | |
| 2–2–1–تعريف نظام (ل م د) | 30 |
| 2–2–2– نشأة وتطور نظام (ل م د) | 31 |
| 2–2–3أهدافنظام (ل م د) | 34 |
| 2–2–4–نظام(ل م د)في الجزائر | 39 |
| 2–2–5–مكونات نظام (ل م د) | 40 |
| 2–2–6–المستويات الدراسية في نظام (ل م د) | 45 |
| 2–2–7–التقييم في نظام (ل م د) | 50 |
| 2–2–8–التدرج في نظام (ل م د) | 51 |
| 2–2–9–إيجابياتنظام (ل م د) | 53 |
| 2–2–10–الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام (ل م د) | 56 |

| | |
|---|---|
| 2–2–11–متطلبات تطبيق نظام (ل م د) | 58 |
| خلاصة | 59 |
| **الفصل الثالث: المهارات الحياتية** | |
| تمهيد | 62 |
| 3–1– تعريف المهارة | 62 |
| 3–2– المهارة وبعض المفاهيم ذات الصلة | 63 |
| 3–3–تعريف المهارات الحياتية | 65 |
| 3–4–أهميةتعلم المهارات الحياتية | 66 |
| 3–5–مكونات المهارات الحياتية | 67 |
| 3–6– خصائص المهارات الحياتية | 69 |
| 3–7– تصنيف المهارات الحياتية | 71 |
| 3–8– طرائق قياس المهارات الحياتية | 72 |
| 3–9– تعلم المهارات الحياتية | 72 |
| 3–9– 1–استراتيجيات تعلم المهارات الحياتية | 73 |
| 3–9–2– شروط تعلم المهارات الحياتية: | 74 |
| 3–9– 3– النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات | 75 |
| 3–9– 4– اتجاهات تعلم المهارات الحياتية | 77 |
| 3–9– 5–مراحل تعلم المهارة | 79 |
| 3–9– 6–صعوبات تعلم المهارات الحياتية | 81 |
| 3–9– 7–العوامل المؤثرةعلى تعلم المهارات الحياتية | 82 |
| خلاصة | 85 |
| **الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة** | |
| تمهيد | 88 |
| 4–1– منهج الدراسة | 88 |

| | |
|---|---|
| 4–2–مجتمع الدراسة | 88 |
| 4–3– عينة الدراسة | 90 |
| 4–3–1– عينة الدراسة الاستطلاعية | 90 |
| 4–3–2– عينة الدراسة الأساسية | 95 |
| 4–4– مجال الدراسة (المكاني، الزمني، البشري) | 99 |
| 4–5– أداة الدراسة | 100 |
| 4–6– الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة | 101 |
| 4–7– الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة | 109 |
| **الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية** | |
| تمهيد | 113 |
| 5–1– عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة | 113 |
| 5–1–1 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى | 113 |
| 5–1–2 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية | 114 |
| 5–1–3 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة | 115 |
| 5–1–4 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة | 115 |
| 5–1–5 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة | 116 |
| 5–1–6 عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة | 117 |
| 5–1–7 عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة | 118 |
| 5–1–8 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة | 121 |
| 5–1–9 عرض النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة | 136 |
| 5–2– مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضيات | 149 |
| 5–2–1 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى | 149 |
| 5–2–2 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية | 150 |
| 5–2–3 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة | 152 |

| | |
|---|---|
| 5–2–4 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة | 153 |
| 5–2–5 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة | 155 |
| 5–2–6 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة | 155 |
| 5–2–7 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية السابعة | 159 |
| 5–2–8 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة | 173 |
| 5–2–9 مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة | 179 |
| 5–3–الخاتمة والاقتراحات | 194 |
| 5–4–قائمة المراجع | 198 |
| 5–5–قائمة الملاحق | |


# قائمة الجداول


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم. | 89 |
| 02 | توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات. | 89 |
| 03 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم. | 92 |
| 04 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس. | 92 |
| 05 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات. | 93 |
| 06 | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 94 |
| 07 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم. | 95 |
| 08 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس. | 96 |
| 09 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات. | 97 |
| 10 | توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 98 |
| 11 | أبعاد مقياس المهارات الحياتية وأرقام البنود التي تنتمي إليها. | 100 |
| 12 | طريقة تنقيط مقياس المهارات الحياتية. | 101 |

| | | |
|---|---|---|
| 13 | البنود السلبية في كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية. | 101 |
| 14 | نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين. | 103 |
| 15 | معاملاتالارتباطبين كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي له. | 105 |
| 16 | معاملات ارتباط أبعاد مقياس المهارات الحياتية الستة والمجموع الكلي للمقياس. | 107 |
| 17 | دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس المهارات الحياتية. | 108 |
| 18 | معاملات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أبعاد المقياس الستة والمجموع الكلي. | 109 |
| 19 | نتائج إختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط. | 113 |
| 20 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات. | 114 |
| 21 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار. | 115 |
| 22 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية. | 115 |
| 23 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال. | 116 |
| 24 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة. | 117 |
| 25 | نتائجاختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية | 117 |
| 26 | نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة | 118 |

| | | |
|---|---|---|
| | والطالبات وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية والمجموع الكلي له | |
| 27 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس وفقا لنوع الكلية. | 122 |
| 28 | اختباراليفين لفحص تجانس التباينات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له حسب الكليات. | 124 |
| 29 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، للفروقبين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مقياس المهارات الحياتية حسب الكليات. | 125 |
| 30 | المقارنات البعدية بطريقة(LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات. | 129 |
| 31 | نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات. | 130 |
| 32 | نتائج تحليل التباين لـ اختبار كروسكال واليس بين مختلف طلبة الكليات في المهارات المدونة في الجدول | 132 |
| 33 | يبين الإحصاءات الوصفية للمهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 136 |
| 34 | نتائج اختبار ليفين لفحص تجانس التباين لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 138 |
| 35 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 139 |
| 36 | نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 142 |

| | | |
|---|---|---|
| 37 | نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 143 |
| 38 | نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة فيالمهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 143 |
| 39 | نتائج اختبار تحليل التباين كروسكال واليس بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 144 |

# قائمة الأشكال


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | شكل يبين مكونات نظام(ل م د) | 41 |
| 02 | شكل يبين مكونات المهارات الحياتية | 69 |
| 03 | شكل يبين خصائص المهارات الحياتية | 70 |
| 04 | شكل يبين استراتيجيات تعلم المهارات الحياتية | 73 |
| 05 | شكل يبين اتجاهات تعلم المهارات الحياتية | 78 |
| 06 | شكل يبين مراحل تعلم المهارة | 80 |
| 07 | رسم بياني يوضح توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم. | 89 |
| 08 | رسم بياني يوضح توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات | 90 |
| 09 | رسم بياني يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم | 92 |
| 10 | رسم بياني يوضح توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الجنس | 93 |
| 11 | رسم بياني يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات | 94 |
| 12 | رسم بياني يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي | 95 |
| 13 | رسم بياني يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم | 96 |
| 14 | رسم بياني يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس | 97 |
| 15 | رسم بياني يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات | 98 |
| 16 | رسم بياني يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي | 99 |

| | | |
|---|---|---|
| 17 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مواجهة الضغوط حسب الكليات. | 127 |
| 18 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب الكليات. | 128 |
| 19 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات. | 133 |
| 20 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب الكليات. | 134 |
| 21 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكليات. | 135 |
| 22 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 140 |
| 23 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 141 |
| 24 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي. | 141 |
| 25 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي | 146 |
| 26 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي | 147 |
| 27 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي | 148 |
| 28 | رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي | 148 |

| | | |
|---|---|---|
| | للمهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي | |

# قائمة الملاحق

| رقم الملحق | العنوان |
|---|---|
| 01 | قائمة أسماء المحكمين |
| 02 | مقياس المهارات الحياتية |
| 03 | وثيقة وصفية ملحقة بالشهادة |
| 04 | نتائج المعالجة الإحصائية |

# مقدمة

**مقدمة**

في ضوء التطورات العلمية، والتحديات العالمية التي يشهدها العالم، والتغيرات التكنولوجية المتلاحقة التي حدثت في النصف الثاني من القرن العشرين في كافة المجالات، والفجوة بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، عقد في مقر اليونسكو بباريس "المؤتمر العالمي حول التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين" في المدة من 5 إلى 9 أكتوبر 1998، شاركت فيه (180) دولة، وممثلون من الهيئات الأكاديمية، وخبراء في التعليم العالي. وتدارس المشاركون في المؤتمر ضرورة تطوير التعليم العالي. وقد تمخض هذا المؤتمر والذي نصت ديباجته على دواعي وأسباب إصلاح التعليم العالي، والتي منها تحقيق استجابة البرامج لحاجات المجتمع، وتمكين الخريجين من الحصول على عمل.

وفي أعقاب هذا المؤتمر من جهة. واستنادا لما قدمته منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن، والجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (1990) (ASTD)، ورابطة المدارس الإلكترونية، ومشروع "الطرق المؤدية إلى التعليم العالي" بين جامعة القاهرة ومؤسسة "فورد" من توقعات مستقبلية للمهارات التي يفترض أن يمتلكها الطالب كي يتمكن من الاندماج السريع، ومساعدته على التكيف مع المواقف المختلفة في مجتمعه، ومواكبة تحديات هذا التغير، وتحقيق تناغم إيجابي معه، والقدرة على المشاركة البناءة، واعتبار المهارات الحياتية من متطلبات الوظيفة في هذا العصر، ومن ثم إدراجها في كافة مراحل التعليم، وتتمثل في مهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومهارة القيادة، والتعامل الإيجابي مع مكونات البيئة لحمايتها، وترشيد مواردها، وتقبل تنوع ثقافات الشعوب والتفاعل معها بإيجابية. (رأفت محمد، 2010) من جهة ثانية. سعت الكثير من الدول المتقدمة إلى إصلاح التعليم العالي لديها. فمثلاً قامت أستراليا بإصلاح التعليم العالي سنة (2003)، وإيطاليا سنة (2004)، كما أعادت بريطانيا هيكلة مناهجها في عام (2007)، وكان من ضمن التغييرات إضافة مهارات حياتية جديدة ذات ارتباط أكثر بواقع الطلاب.

بالإضافة إلى أن الكثير من المقاطعات البريطانية تمنح جوائز سنوية للمدارس والطلاب المتميزين في مجال المهارات الحياتية.

والجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم، وحتى تتكيف مع هذا التوجه العالمي، ووعيا منها بأهمية التعليم، وإتباع النظم التعليمية المتطورة في تحقيق التقدم والرقي، سعت إلى تطوير نظامها التعليمي، بما يستجيب للمقاييس العالمية من جهة، ولمتطلبات سوق العمل من جهة ثانية، وإيمانا منها بحاجة المتعلمين للمهارات الحياتية المرتبطة بمعايشة مواقف الحياة اليومية، وعلى نحو يجعل للتعلم معنى في حياة الطالب، فقد تبنت تطبيق نظام (ل م د) كإصلاح جديد ابتداء من السنة الجامعية (2005/2004) يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلّم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف الأستاذ وتوجيهه وتقويمه. فهل نظام (ل م د) يختلف عن النظام الكلاسيكي في مدى تضمينه للمهارات الحياتية؟ ومدى تأثير عدد من المتغيرات (الجنس/ التخصص الأكاديمي/المعدل التراكمي) على اكتساب المهارات الحياتية.

وبغرض الإجابة على إشكالية الدراسة والتحقق من مدى صحة فرضياتها تم اللجوء إلى استعمال مقياس المهارات الحياتية من إعداد الباحث. أنظر الملحق رقم (2) ونتائج طلبة عينة الدراسة للسنة الجامعية (2013/2012)، والاعتماد على مجموعة من الأدوات والتقنيات الإحصائية وصفية واستدلالية، باستعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بهدف تحليل بيانات الدراسة، وتوخي الدقة والموضوعية. والاستعانة بعدد من المراجع والكتب والمجلات والدوريات، وكذلك الدراسات الجامعية في الجانب النظري والتطبيقي، بغرض تحليل ومناقشة النتائج، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن الملائم لمثل هذه الدراسات، والاستعانة بالدراسات السابقة في طرح إشكالية الدراسة، وفي تحليل نتائجها، وهذا بغرض حسن استغلالها والاستفادة منها.

وتم تقسيم الدراسة إلى جانبين الجانب النظري، والجانب الميداني. القسم الأول يشمل ثلاثة فصول: تناول الباحث في الفصل الأول الإطار العام لإشكالية الدراسة، ويتضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهمية الدراسة وأهدافها، وأهم مفاهيمها. أما الفصل الثاني: تعرض الباحث لنظام التعليم في الجزائر النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د). من حيث التعريف، والتقييم والتدرج في كل منهما، وكذا أهم السلبيات، وأهم الإيجابيات. وفي الفصل الثالث تناول المهارات الحياتية: تعريفها، أهميتها، وخصائصها، ومكوناتها، وطرائق اكتسابها وأساليب تنميتها وقياسها.

في حين يتضمن الجانب الميداني فصلان هما: (الفصل الرابع، والفصل الخامس)، نتناول في الفصل الرابع منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي المقارن، وإجراءات الدراسة من حيث اختيار العينة، وخصائصها، وأدوات جمع البيانات، وكيفية جمعها، والأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من مدى صحة فروضات الدراسة. أما الفصل الخامس: فتناول فيه الباحث عرض وتحليل البيانات، ومناقشة الفرضيات في ضوء ما تم عرضه في الجانب النظري، والدراسات السابقة، بالإضافة إلى خاتمة الدراسة واقتراحاتها.

# الفصل الأول:

# الإطار العام

# لإشكالية للدراسة

# الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة

**تمهيد**

**1-1- إشكالية الدراسة**

**1-2- فرضيات الدراسة**

**1-3- أهمية الدراسة**

**1-4- أهداف الدراسة**

**1-5- تحديد مفاهيم الدراسة**

**تمهيد:**

نتناول في هذا الفصل الإطار العام لإشكالية الدراسة، حيث سيتعرض الباحث إلى تحديد الإشكالية وفرضياتها، والهدف من إجراء الدراسة، وأهميتها، وأخيرا تحديد مفاهيمها.

## 1-1-إشكالية الدراسة:

تتغير فلسفة التعليم وأهدافه تبعا للمتغيرات المحلية والعالمية، وما يصاحب ذلك من تطور وتقدم علمي تكنولوجي متسارع، مما يجعل حتمية إعادة النظر في المنهج التعليمي في مدخلاته وعملياته ومخرجاته بحاجة إلى التحسين والتطوير المستمرين، ويشير الأدب التربوي عن عجز النظام الكلاسيكي عن الاستجابة لتحديات المرحلة، وينتقد(1997) Branson هذا النظام بكونه استهلك كل طاقته، ولم يعد بإمكانه أن يقدم المزيد، ولذا يجب أن يتغير. ويصف (1996) Perkin المعرفة في النظام الكلاسيكي بأنها هشة، لأنها معرفة خاملة ومجزأة ومنفصلة عن الواقع.

ويذكر (1985) Hodgkinson على أن هناك الكثير من الخريجين من طلبة المدارس العليا في أمريكا في انحدار مستمر في الجانب المهاري كما يتميزون بالقدرة المحدودة على حل المشكلات. ويؤكد (1999) Kellaglahan أنه يسود العديد من الدول عدم رضا عن إنجازات الطلبة، والمستوى المتدني للخريجين، والناشئ عن سوء النظام التعليمي، كما يدركون عدم موائمة البرامج وحاجات المجتمع. (هشام يعقوب وفاطمة حسين، 2008)

ويقول محللو الأنظمة التعليمية كما ورد في عمار سام (2009) إن التعليم الكلاسيكي الذي يهتم أساسا بالشهادة فشل في إعداد طلاب ذوي قدرات ومهارات يكونون من خلالها قادرين على التفاعل مع متغيرات العصر، وتحقيق الطموحات، وأن مناهجنا الدراسية لا تزال تركز على الأساليب والطرائق التقليدية، التي تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار، وتهمل المستويات الأخرى، متناسية تكوين المهارات الحياتية. ونظرا لأن التعليم ليس مجرد تحقيق كمي في معلومات الطالب، وإنما هو عملية إيجابية تركيز على البعد النوعي في المعلومات، والإعداد المهاري، وتسهم في بناء المجتمع وتقدمه عن طريق بناء

الطالب المتكامل فكريا وجسميا واجتماعيا بحيث يتشكل لديه عند تخرجه منظومة متكاملة من المستلزمات الضرورية لكل خريج. حيث أصبح أحد معايير الجودة في التعليم الذي يغير سلوكيات المتعلمين إلى الأفضل، وتؤكد التربية الحديثة أن التعليم ذا النوعية الجيدة يجب أن يهتم بالمهارات الحياتية المختلفة. (الندوة الإقليمية العربية، 2000)

وحتى يمارس التعليم دوره ينبغي أن تولي الجامعات اهتماما وتركيزاً أكثر على نوعية الطالب، وإعداده الأعداد الجيد للحياة، وتأهيله بالخبرات والقدرات التي تمكنه من تطوير نفسه بنفسه، وملاحقة كل جديد، وتحقيق تناغم إيجابي معه أصبح من الضروري مواكبة نظام التعليم لمتطلباته، فضلا عن المتطلبات المستقبلية. والقادر على إعداد الطلبة ليصبحوا لهم القدرة على مواكبة هذا التغير، وإمدادهم بمجموعة من المهارات المختلفة التي ترقى بهم ليعيشوا أصحاء إيجابيين في هذا المجتمع، قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه.

وفي هذا الإطار أدركت الدول مدى الارتباط بين ذلك، ومدى تقدم منظومة التعليم بتلك الدول، وخاصة التعليم العالي والبحث العلمي، والذي يعد مفتاح تقدم المجتمعات ورقيها. ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أهمية التعليم في مواجهة تحديات المستقبل، إذ تؤكد التجارب الإنسانية الناجحة على أهمية التعليم في هذا المجال. يقول "بول كينيدى" في كتابه الاستعداد للقرن الحادي والعشرين إن التعليم هو الوسيلة الوحيدة لمقابلة تحديات القرن الحادي والعشرين.

ونظرا لأهمية المهارات الحياتية فقد حظيت باهتمام دولي وإقليمي ومحلي، فقد عقد المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة والأربعين برعاية الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة تحت شعار تأمين التعليم الجيد لكل الشباب التحديات والاتجاهات والأولويات. في جنيف بسويسرا سنة 2000 والذي أكد على تعزيز المهارات الأساسية، ومواصلة اتباع أساليب التعليم القائمة على المشاركة الفعالة، ولما كان تكوين المهارات الحياتية عند الطلبة ليس أقل أهمية من استيعابهم للمادة العلمية". الألكسو (2003)، اليونسكو (1996)، فقد ظهرت في العديد من الدول محاولات لإعداد مناهج خاصة، وأساليب تدريس جديدة تهدف

إلـى تطـوير المهـارات الحياتيـة، وتنميـة المواهـب والقـدرات الخاصـة. (الخطيـب والحديـدي، 1997)

فقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية بوضع صيغة جديدة للخروج من الطور التقليدي للجامعات، باعتبار أنها مؤسسة استثمارية لنقل وتسويق التكنولوجيا، بحيث تقدم عددا من البرامج للمستثمرين، وبالتالي تقديم برامج لإعداد الخريجين المؤهلين في هذا المجال. ووفقًا للتقرير الأمريكي عام 1996 بعنوان «إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين» حدد مجلس التعليم الأمريكي المكون من (55) عضوًا من رجال التعليم والأعمال، وعلماء الاجتماع والمفكرين أنه يجب أن نساعد الطالب على أن يكون له حياة أفضل في المستقبل، من خلال تزويده بالمهارات التي تعده للانتقال من عالم الدراسة إلى عالم الشغل. وفي نفس السياق قامت اليابان بتأسيس مجلس وطني للإصلاح التربوي، يهدف إلى إدخال تغييرات أساسية في أنظمة التعليم، وبرامجها وزيادة الدعم لهذا الجانب لمواجهة القرن الجديد.

وقد تبنت الجامعة الجزائرية في الإصلاح الأخير نظام (ل م د) والذي جاء بديلا عن النظام الكلاسيكي. ولقد جاءت هذه الدراسة والتي تستمد أهميتها من أهمية مجتمعها والفئة المستهدفة فيها ألا وهي طلبة الجامعة، من كلا النظامين الكلاسيكي و(ل م د) والذين هم بمثابة الطاقة المحركة، والرصيد الاستراتيجي لمجتمعاتهم. من خلال مقارنة بين عينة من طلبة النظامين في المهارات الحياتية. وعليه فإن المشكلة التي تتصدى لها هذه الدراسة تتلخص في التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة موجهة الضغوط؟
2. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات؟
3. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار؟

4. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية؟
5. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال؟
6. هل توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة؟
7. هل توجد فروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير الجنس؟
8. هل توجد فروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؟
9. هل توجد فروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير المعدل التحصيلي التراكمي؟

## 1-2-فرضيات الدراسة:

بناء على ما جاء في الإطار النظري، وما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة المشار إليها، وفي ضوء تساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات كالتالي:

1. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة موجهة الضغوط.
2. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات.
3. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار
4. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية.
5. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال.

6. توجد فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة.
7. لا توجد فروق بين الطلبة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير الجنس.
8. لا توجد فروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.
9. توجد فروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير المعدل التحصيلي التراكمي.

## 1-3-أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة، ومن طبيعة الفئة المستهدفة من جهة أخرى (طلبة الجامعة ومرحلة الشباب)، وما يمكن تحققه من نتائج يمكن الاستفادة منها، وما يمكن أن تخرج به من حقائق يمكن الاستناد إليها، وما يمكن أن تحققه من فائدة سواء من الناحية العلمية والتطبيقية. كما تنبع أهميتها من التغيرات التي حدثت في أنظمة التعليم. كما تهدف لتقييم مدى فعالية إصلاح التعليم العالي من ناحية التكوين في نظام (ل م د)، حيث أن المرحلة الجامعية هي قاعدة أساسية لتزويد الطالب بالمعارف والمهارات، التي تمكنه عند التخرج من مواجهة الحياة العملية. والمساهمة في تشخيص طبيعة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الحياتية (مواطن القوة والضعف)، كما توفر هذه الدراسة مؤشرات عن أهم المهارات الحياتية المتوفرة لدى طلبة الجامعة. كما تلقي الضوء – في ضوء تحليل النتائج –على نسبة توفرها عندهم. وتقديم تصور عام عن مستوى خريجي الجامعة كما يراه الخريجون أنفسهم، ومن ثم نسعى إلى تطويره، حتى نتمكن من تلبية احتياجات سوق العمالة، من الناحية النوعية لخريجي الجامعة.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاهتمام المتزايد عالميا بالتعليم المبني على المهارات الحياتية، وتستجيب لمقترحات الدراسات العلمية التي تنادي بإعداد طالب اليوم لتحديات المستقبل، كما تستجيب للدعوات التي تطلقها بعض المنظمات العالمية كمنظمتي الصحة العالمية واليونسكو اللتان تناديان بتنمية المهارات الحياتية.

تنبثق أهمية الدراسة من القول أن التمتع بقدر كبير من المهارات الحياتية، يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الدراسة وفي الحياة. والتركيز على مرحلة جد مهمة في حياة الفرد، وذلك كون هذه المرحلة التعليمية تعد الطالب للانخراط في الحياة العملية التي تتميز بالتعقيد، وتحتاج إلى أشخاص ذوي مهارات حياتية متعددة في مواجهة مشاكلهم. وتقدم هذه الدراسة إضافة جديدة إثراء للمكتبة، حيث لوحظ افتقار المكتبة لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد اتضح ذلك من خلال المسح الذي قام به الباحث، إذ لوحظ نقص الدراسات في موضوع المهارات الحياتية سواء في الدراسات الأكاديمية أو الدوريات المتخصصة. وعليه قد تسد جزء من الفجوة العلمية في هذا المجال. وتستجيب لمقترحات الدراسات العلمية المتعددة التي تنادي بإعداد طالب اليوم لتحديات المستقبل. إجراء الدراسة سوف يؤدي إلى تصميم مقياس جديد يمكن استخدامه في جمع البيانات.

## 1-4-أهداف الدراسة:

لكل دراسة هدف أو مجموعة أهداف، ويفهم هذا الهدف عادة على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بهذه الدراسة. وتكون الأهداف في الحقيقة معرفة مدى تحقق الفرضيات المقترحة. وعليه تسعى هذه الدراسة بالإضافة إلى الإجابة على الأسئلة السابقة إلى ما يلي:

- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في أبعاد المقياس الفرعية الستة تعزى لمتغيرات الدراسة.
- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة موجهة الضغوط.

- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات.
- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرارات.
- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية.
- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال.
- التعرف على الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة.
- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير الجنس.
- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.
- التعرف على الفروق بين طلبة جامعة المسيلة فيما يخص المهارات الحياتية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى كافة أبعاده الفرعية الستة تعزى لمتغير المعدل التحصيلي التراكمي.

## 1-5-تحديد مفاهيم الدراسة:

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من أهم الخطوات الإجرائية، بهدف التحكم في المتغيرات الرئيسية لفرضيات الدراسة وأهدافها، وتعتبر هذه المرحلة جد مهمة في الدراسات الاجتماعية بصفة عامة لاعتمادها على مفاهيم مشتركة، وتداخل استغلالها من ميدان إلى آخر.

فالدقة والموضوعية من خصائص العلم الذي تميزه عن غيره من ضروب المعرفة، ومن مستلزمات الدقة في العلم وضع تعريفات واضحة ومحددة لكل مفهوم، يستخدمه الباحثون في دراساتهم. (محمد شفيق، 2006)

وتحديد المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة، يتم بالانطلاق من العمومية في استعمال هذا المفهوم إلى الشكل الإجرائي له، وقد تضمنت الدراسة الحالية مفاهيم وجب تحديدها إجرائيا، وفقا لمقتضيات الدراسة وهي المهارات الحياتية. وفيما يلي أهم هذه المفاهيم:

**المهارات الحياتية:**

ويقصد بها القدرات التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكيفي وايجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة وتحدياتها، وتعرف إجرائيا: بأنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب في مقياس المهارات الحياتية (حيث تبلغ أدنى درجة 78 نقطة، أما أقصاها فتقدر بـ 390 نقطة). يتكون هذا المقياس من الأبعاد الستة التالية:

**مهارة مواجهة الضغوط:**

مجمل الاستراتيجيات الشعورية الإرادية التي يمكن للطالب استعمالها لمواجهة مشاكل حالية. يعرفها Lazarus (1978) بأنها مجموع العمليات التي تتوسط الفرد والحدث الذي يدركه بأنه مهددا قصد التحكم فيه أو تحمله أو التخفيف من تأثيره على كفاءته النفسية أو الجسدية. (مريامة حنصالي، 2014)، وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا تقيس مهارته في مواجهة الضغوط. (حيث تبلغ أدنى درجة 13 نقطة، أما أقصاها فتقدر بـ 65 نقطة).

**مهارة حل المشكلات:**

يعرف Solso (1996) مهارة حل المشكلة بأنها التفكير الموجه نحو مشكلة معينة، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، واختيار الاستجابات الملائمة لحل هذه المشكلة. (سامية الأنصاري، 2009)

بمعنى آخر مجمل العمليات الذهنية التي يستخدمها الطالب عند حله لأية مشكلة. وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا يقيس مهاراته في حل المشكلات.

**مهارة اتخاذ القرارات:**

يعرفها Webester بقوله: اتخاذ الموقف النهائي عن طريق الحسم في مسألة ما بتصميم ثابت وأكيد وصياغته عمليا بإدخاله حيز التنفيذ. (علي ناصر، 1987) وتعرف إجرائيا بأنها الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا تقيس مهاراته في اتخاذ القرارات.

**المهارات الاجتماعية:**

قدرة الطالب على التفاعل بإيجابية مع زملائه وحُسن التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي مع رفاقه، وكذلك التعرف على مشاعر زملائه وتلميحاتهم، وحُسن التصرف بما يناسب الموقف. وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا تقيس مهاراته الاجتماعية.

**مهارة الاتصال:**

يعرف Anderson مهارة الاتصال بأنها قدرة الطالب على إرسال واستقبال الرسائل اللفظية وغير اللفظية مع الفهم للخواطر والتعليمات والمعلومات. (محمد أبو سمرة، 2009) وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا تقيس مهارته في الاتصال.

**مهارة القيادة:**

تلك المهارة التي يتمتع بها الطالب والمتمثلة في تحفيز وتوجيه سلوك الآخرين، نحو أهداف محددة، يؤمن بها ويتبناها. وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال الإجابة على ثلاثة عشر بندا تقيس مهارته في القيادة.

# الفصل الثاني:

# نظام التعليم

# الفصل الثاني: نظام التعليم

**تمهيد**

**2-1- النظام الكلاسيكي**

**2-1-1- تعريف النظام الكلاسيكي**

**2-1-2- المحطات الإصلاحية**

**2-1-3- أهداف النظام الكلاسيكي**

**2-1-4- سير الدراسة في النظام الكلاسيكي**

**2-1-5- التقييم في النظام الكلاسيكي**

**2-1-6- التدرج في النظام الكلاسيكي**

**2-1-6-1 مرحلة التدرج**

**2-1-6-2- مرحلة ما بعد التدرج**

**2-1-7- إيجابيات النظام الكلاسيكي**

**2-1-8- سلبيات النظام الكلاسيكي**

**2-2- نظام (ل م د)**

**2-2-1- تعريف نظام (ل م د)**

**2-2-2- نشأة وتطور نظام (ل م د)**

**2-2-3 أهداف نظام (ل م د)**

**2-2-4- نظام (ل م د) في الجزائر**

**2-2-5- مكونات نظام (ل م د)**

**2-2-6- المستويات الدراسية في نظام (ل م د)**

**2-2-7- التقييم في نظام (ل م د)**

**2-2-8- التدرج في نظام (ل م د)**

**2-2-9- إيجابيات نظام (ل م د)**

**2-2-10- صعوبات تواجه تطبيق نظام (ل م د)**

**2-2-11- متطلبات تطبيق نظام (ل م د)**

**خلاصة**

**تمهيد:**

في هذا الفصل سنتطرق بالبحث والدراسة إلى طبيعة النظام الكلاسيكي، ونظام (ل م د)، وإلى أهم المعطيات الأساسية المتعلقة بهاذين النظامين من مكونات وأهداف وكذا الصعوبات التي واجهت وتواجه تطبيق كل نظام، وكذا أهم المحطات الإصلاحية التي تعرض لها نظام التعليم العالي في الجزائر، والهدف من ذلك.

## 2-1- تعريف النظام التعليم:

يعرف شبل بدران نظام التعليم بأنه جملة الأنشطة التعليمية النظامية الممنهجة التي تقوم بها الدولة من خلال المؤسسات التعليمية عبر المراحل التعليمية، والمعارف المحددة المراد منها تخريج مواطنين ذوي الكفاءات والمهارات المحددة (مهندسين، أطباء، أساتذة... الخ). كما تعرفه سعاد خليل (1988) بأنه تنظيم الأنشطة التعليمية في الجامعات، وهي متعددة ومتنوعة تستهدف فئات عمرية مختلفة. (زكية إبراهيم، ونوال إبراهيم، 2002)

نظام فرعي من النظام التربوي للدولة، يتكون من الناحية البيداغوجية من المناهج التعليمية التي تضم مجموعة من المواد والوسائل التعليمية، وطرائق التعليم، والمعلم والمتعلم. (محمود أحمد، 1995).

من خلال هذه التعريفات يمكن أن نقول أن نظام التعليم هو ذلك الكل المتكامل من المعارف والأنشطة والوسائل التعليمية، والتي ترتبط بعلاقات متبادلة، وتستهدف فئة عمرية معينة، وهذا لتخريج مواطنين ذوي كفاءات ومهارات محددة.

وقد اعتمدت الجزائر نظامين للتعليم هما النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د).

## 2-1- النظام الكلاسيكي

### 2-1-1- تعريف النظام الكلاسيكي:

هو نمط من التعليم البيداغوجي ينظم التعليم العالي في ثلاث مراحل دراسية (ليسانس، ماجستير، دكتوراه)، والذي بدأ العمل به من منتصف الثمانينات. وبمعنى آخر هو

مجموعة من المقاييس التعليمية السنوية التي تضم جملة من المقررات الدراسية في معظم التخصصات، التي تزود الطلاب بمختلف المعارف في كل مادة تعليمية على مدى سنة كاملة. (دليل جامعة الجزائر، 1989)

كما يعرف بأنه نظام تعليمي تعتمد مناهجه على مجموعة من المواد التعليمية السنوية، وتعنى بتزويد الطلاب بمعلومات ومهارات معرفية.

## 2-1-2- المحطات الإصلاحية:

من أهم المحطات الإصلاحية التي مر بها التعليم العالي في الجزائر نذكر ما يلي:

### 2-1-2-1- مرحلة الإصلاحات الجزئية (1962-1971):

شهدت الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال عدة محاولات إصلاحية، رافقت المخططات التنموية التي وضعتها الدولة، من أجل تحقيق التنمية المنشودة. ولكنها لم تأت ثمارها لفقدان الأرضية الصحيحة للانطلاق. إذ كانت تسير وفق نظام بيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي. والهياكل الإدارية، والبرامج المقررة لم تشهد أي تغيير أو تعديل، بل بقيت كما كانت عليه من قبل، نظرا للموقف الصعب الذي وجدت الجزائر نفسها فيه، والمتمثل في النقص الحاد في الإطارات والأساتذة المختصين. وكانت مراحل الدراسة مقسمة كما يلي:

مرحلة الليسانس: ومدتها ثلاث سنوات في أغلب التخصصات، تنتهي بالحصول على شهادة ليسانس في التخصص المدروس.

مرحلة الدراسات المعمقة: وتدوم سنتين ويركز فيها الطالب على دراسة منهجية البحث العلمي إلى جانب تقديم رسالة لتطبيق ما درس نظريا.

شهادة الدكتوراه درجة ثالثة: ويتم تقديم أطروحة علمية شهادة دكتوراه، وتدوم لمدة تصل أو تزيد عن خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، وذلك بحسب اختصاصات الباحثين واهتماماتهم.

كما شهدت هذه الفترة تطورا كميا في عدد الجامعات والمراكز الجامعية، وهذا لتطبيق سياسة ديمقراطية التعليم تطبيقا عمليا، ولتجنب تمركز الطلبة في العاصمة، نظرا لما يترتب

على ذلك من ازدحام في مراكز الاستقبال والإيواء وغيرها. والتنوع في اختصاصات كل جامعة. حيث تصبح كل جامعة جديدة تخدم أغراض ومتطلبات التنمية في المنطقة التي توجد بها، وبذلك ويصبح التعليم الجامعي تعليما وظيفيا. ومع كثرة أعداد الطلبة، وتعدد مشاكلهم وتراكمها، لجأت الدولة إلى إنشاء وزارة خاصة بهذا القطاع، حتى تتمكن من حل المشاكل بالسرعة المطلوبة. كما برزت ضرورة وضع نظام جديد للتعليم العالي، وخاصة أن المجتمع الجزائري أصبح يعيش ظروفا اجتماعية جديدة. (نعيم حبيب، 1983) (رابح تركي، 1990)

## 2-1-2-2- مرحلة الإصلاحات الشاملة:

بمراجعة كتابات رابح تركي (1990)، ومحمد العربي (1989)، ونعيم حبيب (1983) فإن مرحلة الإصلاحات الشاملة تبدأ مع صدور مرسوم إصلاح التعليم العالي سنة (1971) والذي جاء ليقطع الصلة بكل ما هو موروث من أساليب التكوين والبرامج، وتعديلها لما يستجيب لواقع البلاد، واحتياجات التنمية من القوى البشرية. فقد جاء للربط بين الجامعة وسوق العمل، ولتكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات، وبأقل التكاليف، ووضع استراتيجية جديدة للتعليم العالي ضمن الأهداف التالية:

### ديمقراطية التعليم:

وقد تمثلت في التطور الكمي الذي عرفه التعليم العالي من خلال عدد الطلبة الجامعيين، وانتشار الجامعات والمراكز الجامعية عبر أنحاء التراب الجزائري، وتعميم المنح الجامعية، وتوفير المعدات اللازمة للجامعة من الكتب الجامعية، وتوسيع المباني، وتوفير المتطلبات من أجل إنجاح العملية التربوية والتعليمية. فمنذ سنة (1971-1972) وتجاوبا مع الأهداف الجديدة شرع في تغيير الكليات، وإعادة تنظيمها في صورة معاهد، يقوم كل منها على مبادئ تتمثل في إنشاء نظام المعاهد المتخصصة في ميدان علمي أو تقني محدود، من أجل تعميق المعرفة، والاستقلال المالي والإداري لها، ومساهمة هيئة التدريس في تسييرها.

## جزأرة التعليم:

وتتمثل في جزأرة الهياكل والأطر الجامعية والمؤطرين والمكونين من حيث الكم والنوعية الضرورية لسد حاجات البلاد، ووضع نظام توجيه يسمح بتطوير الفروع العلمية في مختلف الجامعات والمعاهد العليا، وإعطاء الحرية في اختيار الفروع العلمية أو التكنولوجية. وتعميم التعليم العلمي والتقني، وتعريب التعليم، والاتجاه الإجرائي، والرجوع إلى مصادر التراث الوطني والسياسي والثقافي والاقتصادي.

## تعديل البرامج والهياكل الدراسية:

لقد أعيد بعد الإصلاح الكامل للبرامج الدراسية على أساس أن أهداف التكوين المتكامل يتضمن إيصال المعلومات كاملة ومترابطة للطالب ضمن ميدان محدود، من أجل تعميق المعرفة والاطلاع في ذلك المجال، وقد وضعت المناهج العلمية على أساس ربط التعليم النظري بالتطبيق العلمي، من خلال الأعمال التطبيقية والتوجيهية، ومن جهة أخرى فقد روعي على تكييف التعليم ليكون مطابقا للمقتضيات الوطنية. وقد أدى هذا التغيير إلى جملة من التدابير تتضمن إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التكوين الجامعي، وزيادة مدة الدراسة الجامعية في بعض الفروع، وإلغاء المنهج السنوي، وتأسيس منهج نصف سنوي أو سداسي، أي أن السنة الجامعية تقسم إلى سداسيين. كما ألغيت الامتحانات السنوية، وعوضت بالامتحانات نصف سنوية، والأخذ بمبدأ المراقبة من أجل ربط التعليم الجامعي بالإنتاج أي بفروع الاقتصاد الوطني المختلفة حسب احتياجاتها وبنوعية أفضل، وكذلك من أجل التخفيف من عملية الإهدار التربوي والمتمثل في الرسوب والتسرب، الذي كان يميز الجامعة الكلاسيكية الموروثة من عهد الاستعمار.

ونظرا للتغيرات المستمرة في بنية المجتمع، فإن العملية التربوية تقتضي إعادة النظر في بعض البرامج الجامعية، وهذا ما بوشر به في بعض المعاهد، وخاصة في معاهد العلوم الاجتماعية عبر التراب الوطني، من أجل تعديل البرامج الدراسية وتوزيع الاختصاص. وقد عقدت ندوة للتدارس والتشاور في العاصمة سنة (1982) حضرها مندوبون من معاهد العلوم

الاجتماعية. وقد تم الاتفاق على الخطوط العريضة، على أن تعقد لاحقا ندوات أخرى لوضع اللمسات الأخيرة على البرامج المقدمة لإقرارها نهائيا. وإعادة النظر في البرامج الدراسية، لتكون على علاقة وثيقة بواقع البلاد. وقد نص هذا النظام على استراتيجية جديدة متعددة الأهداف، والتي نجد منها الاستغناء عن الهياكل القديمة الموروثة عن الاستعمار، والتي لا تتناسب مع تطورات المجتمع الجزائري، ولا تتماشى مع أهدافه. كما أجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية.

مرحلة الليسانس: ويطلق عليها أيضا تسمية مرحلة التدرج، وتتضمن هذه المرحلة نمطين من التعليم قصير المدى مدته ثلاث سنوات، ويتحصل الطالب من خلاله على شهادة الدراسات التطبيقية. وتعليم طويل المدى وتدوم مدته أربع سنوات أو خمس، ويتحصل فيها الطالب على شهادة ليسانس أو مهندس. أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

مرحلة الماجستير: وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل. وتنقسم إلى فترتين، الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة مذكرة للمناقشة، هذه الأخيرة تتم علنيا أمام لجنة تتكون من ثلاثة إلى خمسة أعضاء، ويمنح التقدير إما (مقبول، أو قريب من الحسن، أو حسن، أو حسن جدا)، وهذا حسب ما جاء في المرسوم التنفيذي رقم 98 – 254 الصادر في 17 أوت 1998 والمتعلق بالتكوين في الدكتوراه وما بعد التدرج المتخصص والتأهيل الجامعي.

مرحلة دكتوراه: ويطلق عليها تسمية مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي. بحيث لا يمكن مناقشة أطروحة الدكتوراه إلا بعد أربع تسجيلات متتالية على الأقل. وتتم المناقشة علنيا أمام لجنة تتكون من أربعة إلى ستة أعضاء، ويمنح التقدير إما (مشرف أو مشرف جدا).

وبعد الانتهاء من رسم المخطط لإصلاح التعليم العالي، حددت البلاد بتاريخ 22 يوليو (1973) مؤسسات وطنية للبحث العلمي، وتكوين منظمة وطنية له. كما تم تكوين

المجلس الوطني للبحوث العلمية، الذي تتلخص مهمته في رسم المحاور الأساسية للبحث العلمي الموجه نحو التنمية الوطنية. (رابح تركي، 1984)

ورغم الانفتاح السياسي الذي عرفته الجزائر بعد أحداث أكتوبر (1988) وبانهيار الاشتراكية، وتحول دول هذا النظام إلى النهج الاقتصادي الحر، وهو ما أثر بشكل واضح على توجهات الجامعة الجزائرية آنذاك، والانفجار المعرفي الهائل، مما دفع بالمنظومة الجامعية لإعادة النظر في سياسات التكوين، وإدخال تعديلات على البرامج، وبذل مجهودات في سبيل إعداد الأساتذة، وظهور العديد من الدراسات لتقييم نظام التكوين الجامعي في هذه المراحل. بقيت الجامعة الجزائرية تعاني عدة مشاكل، والتي تمثلت آثارها في الاضطرابات المتتالية على الساحة الجامعية. وهجرة أغلب الإطارات من أساتذة وباحثين نحو الخارج. هذا ما جعل القائمين على القطاع يسارعون بإحداث إصلاحات واسعة على التعليم العالي، بغية التغلب على هذه المشاكل من جهة، ومواكبة التطورات العلمية الجارية في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي من جهة أخرى.

## 2-1-3- أهداف النظام الكلاسيكي:

بالاطلاع على ما كتبه كلا من محمد بن عبد الله (2005)، ورابح تركي (1990) فإن النظام الكلاسيكي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف منها تكوين إطارات ذات كفاءة عالية لتلبية حاجات سوق العمل، وتنمية شخصية الطالب ومختلف القدرات لديه من خلال تطوير المقررات الدراسية، فالهدف الأساسي لمنهج التعليم الكلاسيكي هو تنشئة الطلبة تنشئة سليمة بتزويدهم بالقيم الإنسانية والأخلاقية والفكرية، وذلك بتدريبهم على العمل الجماعي في إطار إنجاز المشاريع البحثية مع زملائهم، كما يهدف إلى إكساب الطلبة مختلف المعارف، وذلك من خلال مختلف التخصصات، وإعدادهم للاندماج المهني، من خلال التربصات الميدانية. وتنمية روح المسؤولية لديهم، والعمل على أن يدركوا ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات. بالإضافة إلى تنمية مختلف مهارات التفكير لدى الطلبة والقدرة على حل المشكلات.

هذا وقد حدد وزير التعليم العالي خصائص الإطار المطلوب تكوينه في الإصلاح الجامعي آنذاك بأن يكون مطبوعا بالشخصية الجزائرية، وأن يؤهله تكوينه العلمي لمجابهة المشكلات النوعية للجماعة المحلية، وللبلد بشكل واع وجدي، وأن يكون مدركا لمفهوم المسؤولية، وله القدرة على المشاركة في تعزيز التراث، ونشر الثقافة. كما يضمن له مستوى يمكنه من الاستيعاب المستمر لتطور المعارف الجامعية، وتتخلص مهمته في رسم المحاور الأساسية للبحث العلمي الموجه نحو التنمية الوطنية. (رابح تركي، 1984)

## 2-1-4- سير الدراسة في النظام الكلاسيكي:

تتم الدراسة في النظام الكلاسيكي داخل القاعات أو المدرجات على شكل محاضرات أو أعمال موجهة، والوحدة الزمنية البيداغوجية تساوي ساعة ونصف. ويتكون برنامج الدراسة من مقاييس سداسية أو سنوية، والمقياس هو جزء معين من علم ما، يحدد محتواه وحجمه الساعي، وكذا معالمه بقرار وزاري. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004)

## 2-1-5- التقييم في النظام الكلاسيكي:

يخضع الطالب خلال تكوينه في النظام الكلاسيكي إلى عملية تقييم لمؤهلاته وقدراته، بهدف تحديد شروط التدرج إلى السنة الموالية، وتتم عملية التقييم من خلال:

### 2-1-5-1- التقييم المستمر:

يشمل التقييم المستمر في النظام الكلاسيكي على امتحانات جزئية، والتي لا يقل عددها عن امتحانين جزئيين (02) بالنسبة للمقاييس السنوية. وامتحان جزئي واحد بالنسبة للمقاييس السداسية، وتتم الأعمال الموجهة (TD)، الزيارات الميدانية، الملتقيات، الندوات، وكل شكل من أشكال المشاركة. وتقييم الأعمال التطبيقية (TP)، وامتحانات قصيرة المدى (امتحانات فجائية)، مذكرات، تقارير، أو مشاريع تربصات تطبيقية أو نهاية التخرج. (المواد 04. 06 .08 .11 القرار 151: 1998)

2-1-5-2- الامتحان الشامل:

وهو اختبار يشمل مجمل برنامج السنة أو السداسي، وينظم لصالح الطلبة الذين لم يحصلوا على معدل عام للسنة أو السداسي، يسمح لهم بالانتقال إلى السنة الموالية، ويمنع منه الطلبة الناجحون.

2-1-5-3- امتحان استدراكي:

في حالة الرسوب يحتفظ الطالب بالمواد المكتسبة، ويجري امتحانات استدراكية للمواد غير المكتسبة فقط، ويشمل البرنامج السنوي أو البرنامج السداسي للمقياس. وعند حساب معدل المادة تعوض نقطة الامتحان النهائي بنقطة الاستدراك، ويحتفظ بنقاط الامتحان المستمر. (علي زروط، 2011)

وتكون نتائج مداولات التقييم على دورتين: دورة جوان (الامتحانات العادية مع الامتحان الشامل)، ودورة سبتمبر (امتحان الاستدراك)، وتحسب معدلات المقاييس وفق المعدلات التالية:

المقاييس السنوية: المعدل العام السنوي يساوي على الأقل (20/10)، ومعدل كل مقياس يساوي على الأقل (20/05).

تحدد ملاحظات نتائج الامتحانات العادية: ناجح . الشامل . مؤجل (الطالب الغائب بعذر في الامتحانات الجزئية). بحيث تحسب نقطة الامتحان الشامل كنقطة امتحان جزئي، ويكتب محضر ملحق في نجاح الطالب في الدورة العادية. وتحسب معدلات المقاييس في دورة جوان كما يلي تؤخذ أحسن نقطة بين الشامل ومعدل الامتحانات الجزئية.

ـ تحسب أحسن المعدلات بين نتائج الشامل والامتحانات الجزئية، ويعاد حساب المعدل، وتجرى مداولات لتحديد قائمة الناجحين، وتحدد ملاحظات مداولات دورة جوان على النحو التالي أما ناجح إذا كان المعدل أكبر أو يساوي20/10 بدون نقطة إقصائية. أو استدراك إذا كان المعدل أقل أو يساوي (20/10) بدون نقطة إقصائية)، راسب / توجيه.

أما بالنسبة لدورة سبتمبر الاستدراكية:

تحسب نقطة الدورة الاستدراكية لمعدل نهائي. ويحتفظ الطالب بأحسن المعدلات بين دورة جوان ودورة الاستدراك. وتجري مداولات لتحديد القائمة النهائية للناجحين، وتحدد ملاحظات ومداولات دورة الاستدراك كالتالي أما ناجح أو راسب أو يوجه. وبالنسبة لمداولات الطلبة غير الناجحين (خلال كل الفترة الجامعية) يحتفظ الطالب بالمقاييس الناجح فيها. الرسوب الأول مسموح به. (القرار الوزاري رقم 23 بتاريخ 18 جويلية 1987)

## 2-1-6- التدرج في النظام الكلاسيكي:

تتم الدراسة في النظام الكلاسيكي وفق مرحلتين مرحلة التدرج، وما بعد التدرج.

تتم الد راسة في النظام الكلاسيكي وفق مرحلتين مرحلة التدرج، وما بعد التدرج.

### 2-1-6-1 مرحلة التدرج:

وهي متاحة لكل الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، بغض النظر عن السن، والذين يرغبون في مواصلة الدراسة في التعليم العالي، وذلك في احدى التخصصات المفتوحة لديها، وتتضمن هذه المرحلة نمطين من التعليم إما قصير المدى أو طويل المدى.

### 2-1-6-1-1- التدرج قصير المدى:

وتقدر مدته بـ (03) سنوات، فتمنح فيه الشهادات التالية: مهندس تطبيقي، تقني سامي. ويضم الشعب التالية التكنولوجيا، والعلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية. وكل مجموعة من الشعب تتكون من مجموعة من الفروع، مدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات، ويتحصل من خلالها الطالب على شهادة الدراسة الجامعية التطبيقية (ش. د. ج. ت) (نعيمة دحماني، 2007).

### 2-1-6-1-2- التدرج طويل المدى:

هي مرحلة تكوين طويل المدى، وتتراوح مدته بين (04 -05) أو (07) سنوات حسب التخصص، ويتوج فيها الطالب بشهادات عدة حسب نوع التكوين، ومن الشهادات

التي تقدم في هذا التكوين شهادة ليسانس، أو مهندس، أو طبيب، وشهادة جراحة الأسنان، وشهادة الصيدلة وشهادة البيطرة، والمدارس العليا للأساتذة، وشهادة أستاذ التعليم الأساسي (أ، ت، أ)، وشهادة أستاذ التعليم الثانوي (أ، ت، ث)، وشهادة أستاذ التعليم الثانوي التقني (أ، ت، ث، ت)، التكنولوجيا، وآداب ولغات وفنون، وعلوم إنسانية واجتماعية، وعلوم الطبيعية والحياة. وتضم كل مجموعة الشعب بدورها مجموعة من الفروع، ولا تقل الدراسة في التكوين طويل المدى عن أربع سنوات. (وزارة التعليم العالي، 2008)

### 2-1-6-2- مرحلة ما بعد التدرج:

وتشمل مرحلة ما بعد التدرج مرحلة الماجستير ومرحلة الدكتوراه

### 2-1-6-2-1- مرحلة الماجستير:

تسمى مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتهدف إلى تكوين إطارات عالية التأهيل للتعليم العالي والبحث العلمي، وقطاعات النشاط الأخرى. ويفتح الالتحاق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير عن طريق المسابقة للحائزين على شهادة التعليم العالي، وتدوم الدراسة سنتين، وتكون السنة الأولى عبارة عن مجموعة من المقاييس النظرية، وتخصص لتعلم المنهجية، والسنة الثانية تحضر فيها رسالة تخرج، وبعد مناقشة المذكرة ونيل شهادة الماجستير، يسمح للطالب بالتسجيل في أطروحة الدكتوراه إذ تحصل على معدل عام يساوي أو يفوق (20/12).

### 2-1-6-2-2- مرحلة الدكتوراه:

تسمى مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وهي فترة تحضير أطروحة الدكتوراه أربعة (04) أو خمس (05) تستهدف تعميق المعارف لتأهيل الطالب للبحث العلمي، ولا يمكن أن تتم مناقشة الأطروحة إلا بعد 04 تسجيلات متتالية على الأقل، ويمكن للمترشح مناقشة أطروحته في أي وقت من سنة آخر تسجيل له، وعقب المناقشة ينجح المترشح أو يؤجل. (محمد شطوطي، 2003)

يتوج التكوين في النظام الكلاسيكي بشهادة جامعية تكون بمثابة اعتراف بمقدرة معينة للعمل في مجال محدد. لهذا تمت خلال مراحل النظام الكلاسيكي تحديد فترات تكوين، ومد مختلف القطاعات بالإطارات الكفأة.

## 2-1-7- إيجابيات النظام الكلاسيكي:

إن ما يميز هذه المواد التعليمية في هذا النمط من النظام، أنها مواد سنوية تسمح بوضع جدول تربوي يفرض تسجيلا إداريا واحدا فقط في بداية السنة الجامعية، ومنع تكرار المواد الدراسية في كل سداسي، بمعنى أن المادة يدرسها الطالب على مدى سنة كاملة، مع إجراء امتحانات التصفية في جوان وامتحان الاستدراك في سبتمبر، وترتيب المقاييس الدراسية والتنسيق بينها، والتدريس الفعال لكل مقياس. المنشوران رقم (22-23) بتاريخ 08 ديسمبر 1987. (دليل جامعة الجزائر، 1989)

## 2-1-8- سلبيات النظام الكلاسيكي:

هناك العديد من السلبيات المسجلة في النظام الكلاسيكي منها ما يتعلق باستقبال وتوجيه وتدرج الطلبة، ومنها ما يتعلق بمجال هيكلة وتسيير التعليم، وبعضها في مجال التأطير، أو في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل.

فمن أهم اختلالات النظام الكلاسيكي في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة فرغم مساواة الحظوظ، وتكافؤ الفرص التي حققها هذا النظام نتيجة إسناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز وموحد يبقى غير مرن، ويؤدي إلى مسالك تكوين نفقية، ولم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب. كما يقوم النظام الكلاسيكي على نظام تدرج صعب بسبب التوجيه غير الملائم مع قدرات الطالب. بالإضافة إلى أن عروض التكوين التي يحوزها النظام الكلاسيكي ضيقة المجال، وأحادية التخصص، ولا تتناسب مع شعب البكالوريا الجديدة. ولا تسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية. ومردود ضعيف، ومكلف جراء التسرب، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة، وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل نمط الانتقال السنوي الذي يفتقر إلى المرونة. وتخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا، عادة ما تكون

من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي يبقى في الغالب توجيه غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها. (وزارة التعليم العالي، 2007)

أما في مجال التأطير فتتمثل في مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج، ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان. واستمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أكثر جذبا، لا سيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب. وأظهر نسبة عالية من الرسوب، ومكوث الطلبة مدة طويلة في الجامعة.

أما فيما يتعلق بأهم الاختلالات المسجلة في النظام الكلاسيكي في مجال هيكلة وتسيير التعليم تتمثل في هيكلة معقدة ولا توفر مقروئية واضحة، مع غياب النصوص المنظمة لهذا التكوين، والمكانة الممنوحة له. وانحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة. مع غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، بما لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة، والاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل.

أما أهم اختلالات المتعلقة بتسيير الوقت البيداغوجي فيتميز بأنه ضاغط وغير ناجع تنقصه الرشادة فالحجم الساعي الإجباري، يلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها، تعيقه وتعرقله عن العمل الفردي الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي، والتحضير لاستقلاليته المعرفية. وتعدد الامتحانات والتي عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الوقت المخصص للتعليم والتكوين، والذي يعاني من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية، وهو ما عطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية. (وزارة التعليم العالي، إصلاح التعليم العالي، 2007)

أما في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل فإن أهم اختلالات النظام الكلاسيكي تتمثل في برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة. واندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي. وغير متكيف مع المعطيات الاقتصادية

والاجتماعية، وانعزال المقرر الدراسي عن واقع المجتمع وعن التطورات العالمية، وغير كفؤ للإجابة على التحديات الكبيرة. (وزارة التعليم العالي، 2007) (سميحة يونس، 2014)

ولهذه الأسباب وغيرها تم إعداد الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة، وتقديمه للأسرة الجامعية لتتم مناقشته وإثرائه، وذلك سنة (1990)، ثم يتم إقراره وإخضاعه للأحزاب السياسية والجماعات الطلابية والنقابات ووسائل الإعلام والاتصال، وذلك في إطار نقاش عام. جاءت توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002، وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والبعيد، الذي برمج في إطار استراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة ما بين (2004 – 2013) فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي. تتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم، تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2005)

ومن خلال المرسوم التنفيذي رقم 04 –371 المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 عرفت الجامعة الجزائرية نظاما جامعيا جديدا يعرف بنظام (ل م د)، تم من خلاله استحداث شهادات جديدة وتخصصات من شأنها مواكبة التطور الاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي الذي يعيشه المجتمع الجزائري.

## 2–2– نظام (ل م د)

### 2–2–1– تعريف نظام (ل م د):

إن نظام (ل م د) هو هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية، بدأ العمل به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004. (عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري، 2008)

نظـام (ل م د) أو نظـام (ليسـانس، ماسـتر، دكتـوراه) أو نظـام (3، 5، 8) هـو المحـرك الأساسـي لإصـلاح التعليـم العالـي المطبق فـي أمريكـا الشماليـة (الولايـات المتحـدة وكنـدا) وبـريطانيا ومعظم الدول الأوروبية، والدول العربية. (سميحة يونس، 2014).

Nabila Afroun (2004)

هو نظـام للتكوين العـالي يرمـي إلـى بنـاء الدراسـة علـى ثلاثـة مسـتويات فـي معظـم التخصصات وهي(ليسانس/ماستر/دكتوراه).

6 سداسـيات/4 سداسـيات/ 6 سداسـيات (3/2/3) سـنوات. أو نظـام (3، 5، 8). (وزارة التعليم العالي، 2011).

## 2-2-2- نشأة وتطور نظام (ل م د):

نشـأ نظـام (ل م د) وتطـور عبـر العديـد مـن الإعلانـات والنـدوات وهـي علـى النحـو التالي:

ندوة السربون (1998):

وبدأ بـإعلان مشترك لأربـع وزراء للتعليم العـالي لكل من وإيطاليا وألمانيا وبريطانيا، وفرنسا وتم بمناسبة إحيـاء الذكرى (800) لإنشـاء جامعـة السربون فـي مـاي 1998 وقعت علـى تبنـي هذا المشروع 29 دولـة أوروبيـة ممثلـة فـي وزرائها، والذي أصبح يعرف فيما بعد بنظـام (ل م د). الـذي يؤكـد ضـرورة إيجـاد فضـاء أوربـي للتعليم العـالي، واعتمـاده كمشـروع سياسـي استراتيجي لمواجهـة المد الاقتصـادي التكنولـوجي وخاصـة الأمريكـي منـه، وتحـديات الألفية الجديدة، ومن جهة أخرى إيجاد تناسق وتناغم في هندسة نظام التعليم العالي بأوروبا، بحيث سخرت كل دولة من هذه الدول مجموعات عمل لتقييم هذا النظام. وقد تقرر في هذه الندوة تطبيق نظام الطورين (طور الليسانس، وطور ما بعدها)، وهذا لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي، وقد حددت أربعة أهداف من هذا المشروع، وهي كما يلي:

أ. الحركية: تتمثل في تسهيل إمكانية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي، ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل.

ب–السيولة: وتتمثل في تشجيع الشراكة بين الجامعات، وإدخال السيولة في فروع التعليم العالي.

ج–الليونة: تتمثل في تسهيل عملية العودة لمواصلة الدراسة، والاعتراف بفتراتها، بإدخال ليونة أكثر في التسيير.

د–المقروئية: رفع مستوى المقروئية للشهادات الأوروبية وإيصالها لمستوى عالمي.

وقد حملت هذه الندوة على عاتقها عملية تطوير نظام التعليم العالي، بهدف تسهيل عملية الاعتراف المتبادل بالشهادات الجامعية، مع الاحتفاظ بالخصوصيات المتعلقة بكل دولة. (بخضرة مونيس، 2012) (حجي إسماعيل؛ ولبنى محمود، 2011) (دليلة خنيش، 2011)

ندوة بولونيا (1999):

عقدت هذه الندوة في 19 جوان1999 وتم فيها عرض مفصل للأهداف المرجوة من ندوة السربون، وشارك فيها دول أخرى إضافة إلى اللجنة الأوروبية والاتحادات الجامعية. ويعتبر إعلان بولونيا نقطة تحول في السياسة الأوروبية نحو التعليم العالي التقليدي، وتضمن الإعلان العديد من المبادئ الأساسية لتحقيق وإنشاء المجال الأوروبي للتعليم العالي من أهمها:

1) تبني نظاما مقارنا وسهل الفهم للدرجات العلمية، من أجل تكوين مواطن قادر على دخول سوق العمل والتوظيف، وإنشاء نظام للتعليم العالي الأوروبي قادر على المنافسة العالمية.

2) تبني نظاما يبنى على طورين رئيسيين، هما المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا. وأن يكون الالتحاق بالدراسات العليا لمن يكمل بنجاح المرحلة الأولى من الدراسة لمدة ثلاث سنوات، تؤهل أيضا الخريج لسوق العمل كمستوى ملائم من التأهيل، وأن تؤدي المرحلة الثانية إلى درجتي الماستر والدكتوراه.

3) إنشاء نظام من الساعات المكتسبة كوسيلة لتحقيق الحراك الحر (الطلبة، الأساتذة، الباحثون) وترقيته بالتغلب على العقبات، بالممارسة الفعالة، وأن يتاح أيضا تحصيل متطلبات هذه الساعات خارج التعليم العالي، من خلال التعلم الذي تقدمه هيئات معترف بها من الجامعات.

4) ترقية التعاون والأبعاد الأوروبية اللازمة في التعليم العالي لضمان الجودة.

ندوة براغ (2001) Prague:

انعقدت ندوة Prague في19 ماي2001 بعد إقرار أكثر من (300) مؤسسة تعليمية أوربية للتعليم العالي بأسابيع قليلة للتصريح بضرورة ملاءمة الشهادات، ويعرف هذا التصريح بتصريح Salamanque وقد أقر تنمية الحركية، وتعزيز برنامج التبادل، وتنظيم التنوع، وإعادة النظر في تنظيم أطوار التعليم العالي بإنشاء طورين، وتعميم نظام الأرصدة. بالإضافة إلى تقوية الجاذبية الأوروبية في ميدان التعليم العالي. http// :htm.2LMD/com.freehostia.Elmounir

وكان الهدف الرئيسي من هذا كله هو التربية على مدى الحياة. (بخضرة مونيس، 2012) (حجي إسماعيل؛ ولبنى محمود، 2011) (عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري، 2008).

إن هذه الندوة كانت البداية الفعلية لهيكلة نظام التعليم العالي الجديد، وهذا بهدف تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة، وتحسين النوعية البيداغوجية كالإعلام والتوجيه والمراقبة التي يستفيد منها الطالب، كما تهدف إلى تطوير التمهين في الدراسات العليا، وتفضيل تعلم القدرات العرضية كاللغات الأجنبية، وتعليم الطالب مهارات التفكير.

ندوة برلين(2003):

اتفق المشاركون في هذه الندوة على تعجيل الاقتراح، وعلى الدول التي صادقت على المشروع أن تنطلق في تبني نظامه، ووضعه حيز التنفيذ. وبدأ الإصلاح في طور الدكتوراه.

وعلى الدول المعنية تبني نظام الطورين، والتسليم المجاني والأوتوماتيكي لكل خريجي الجامعة لملحق الشهادة باللغة الأكثر انتشارا، والمبادرة في وضع نظام ضمان النوعية. وفي هذه الندوة قرر المشاركون عقد جلسة عمل في BERGEN.

ندوة برغن (2005) BERGEN :

انعقدت ندوة BERGEN بالنرويج بين 19 و20 ماي 2005 وكان مضمونها تقييم نصف مسلك الإصلاح، وتسجيل الصعوبات في المعادلة بين نظم بعض الشهادات. حيث طالبت الحكومات والمتعاملين والاجتماعيين والمؤسسات بزيادة قدرة تشغيل حاصلي شهادة ليسانس، مع إمكانية الالتحاق بمناصب في المصالح العمومية، وضمان النوعية، والاعتراف بالشهادات، وبفترات الدراسة في غالبية الدول المنظمة للمشروع، وتحديد الأهداف المسطرة إلى غاية (2010).

وقد كان من بين أولويات الندوة التركيز على أهمية التعليم العالي من أجل تعميق أكبر للبحث، الذي يعتبر أساس التعليم العالي، وأحد مقومات التقدم الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، والمساهم الرئيس في صناعة المجتمع المتماسك والقوي، ومن نواتج هذه الندوة أيضا الخروج بحصيلة تقييميه للمرحلة السابقة. وعليه يمكن القول أن نظام (ل م د) تم إعداده من قبل الاتحاد الأوروبي، ولم يطبق إلا بعد أن هيئت الظروف المادية والتنظيمية حتى يتم تحقيق الأهداف التي جاء لأجلها.

## 2-2- 3- أهداف نظام (ل م د):

بمراجعة دراسات سميحة يونس (2014)، ونجوى حرنان (2014)، وحفيظة يحياوي (2013)، وبخضرة مونيس (2012)، ودليلة خينش (2010)، محمد الطاهر (2008)، عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري (2008)، ورقية عزاق (2008)، ومحمد بشير (2007)، Abdelhamid Djekoun (2007)، وملف إصلاح المنظومة التربوية (2004) وحسب فلسفة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، فإن الإصلاح والتوجه نحو تطبيق نظام (ل م د) هو حتمية ضرورية يهدف إلى:

- تخطي نواحي النقص في النظام الكلاسيكي، والرغبة في معالجة المشاكل التي كان يعاني منها، وتطبيق ما توصلت إليه الأبحاث البيداغوجية الحديثة. وتكييف وملائمة نظام التعليم العالي الجزائري مع المعايير العالمية. فهذا النظام يدخل ضمن عولمة التعليم العالي، خاصة وأن نوعيته أصبحت تقاس من خلال المعايير الدولية.
- أما على مستوى التعاون الدولي فإن نظام (ل م د) يهدف إلى تدعيم الشراكة خاصة في مجال التكوين النوعي للمكونين، وإرساء تعليم جديد كإنشاء مخابر دولية قائمة على شراكة إقليمية ودولية (مغاربية وأورو متوسطية) ترمي إلى ترقية التعاون مما يسمح بحركية كبيرة للطلبة (إمكانية تعدد المعابر) والأساتذة والباحثين (محاضرات وتربصات للطلبة) بين الجامعات الجزائرية والدولية، ويشجع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية، وإنشاء مدارس للدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين تفعيل وتطوير البحث العلمي والتكوين، والزيادة من نجاعته، مع الأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي، عن طريق الربط بينهما وبين التنمية، وهذا من شأنه يؤدي إلى رفع مستوى التعليم الجامعي والبحث العلمي، وتشجيع التعاون الدولي المثمر(شمال جنوب)، وأيضا (جنوب جنوب) وفق السبل والأشكال المتأتية. والاستجابة إلى تطلعات المجتمع التي تركز في أساسها على الفاعلية في التكوين.
- يهدف نظام (ل م د) في مجال الخريطة الجامعية إلى إعادة التوزيع والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل تناغم متوازن ما بين الطلب على التكوين، وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية والواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلاد، على المستوى المحلي والوطني. ووضع هياكل تتكفل باستقبال الطلبة وتوجيههم.
- على مستوى التسيير العقلاني لهياكل مؤسسات التعليم العالي في ظل تطبيق الإصلاح ينبغي انتهاج سياسة الاستعمال العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا (مدرجات قاعات الأعمال الموجهة، مخابر الأعمال التطبيقية،

المكتبات)، وإعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتثمينها ومتابعتها. وتقييم مستمر لبرامج التعليم ومؤسسات التكوين. كما ينبغي أن تتزامن عملية الشروع في الإصلاحات تحسين القدرات التسييرية لمسؤولي المؤسسات، بإدخال أدوات تسيير عصرية بغية الانتقال من نمط تسيير ذي طابع إداري إلى تسيير يرتكز على المبادئ التي تحكم التسيير الحسن الهادف إلى تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها لتكوين جامعة حيوية، وتقوية روح الحوار والتشاور على كل المستويات بإقرار قواعد السلوك، وأخلاق المهنة وآدابها، لمختلف مكوناتها.

- ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الإطارات والكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج، ومن خارج القطاع وتدعيم مشاركتها، وذلك من خلال أخذ تدابير تحفيزية، وإضفاء مرونة على المعلومات الإجرائية، قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين، وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، والمشاركة في الندوات وتأطير التربصات المهنية. وعدم تفويت الفرص الاقتصادية، والمحافظة على البيئة والتوازن الايكولوجي. ومراجعة وتكييف أنظمة الالتحاق والانتقال والتدرج والتوجيه البيداغوجي، وتأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان جودة التعليم، وإرساء نظام للمراقبة المستمرة. وتطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد أساسا على تكنولوجيا الإعلام والاتصال، بما فيها التعليم عن بعد، والتعليم عن طريق شبكة الأنترنت (التعليم الإلكتروني)، الأمر الذي يقلل من تدني نسبة مستوى التأطير، وتنمية الروح العلمية، وتشجيع التكوين الذي من شأنه زرع القيم الإيجابية وعلى مدى الحياة، الذي يقود إلى مجتمع التعليم الذي تتاح فيه فرص التعليم في شتى المجالات، سواء في المدرسة أو الحياة الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية.
- ترسيخ قواعد الاستقلالية الذاتية الحقيقية والمسؤولية البيداغوجية للمؤسسات الجامعية وفقا لمبادئ الحكم الراشد، ثم البحث في ديمقراطية المعرفة التي بات يحوزها هذا

النظام الجديد، التي تظهر في حرية إحداث تخصصات تناسب تطلعات السوق والمجتمع، وما تفرضه الظروف العابرة. والتوجه أكثر نحو تفتح الجامعة الجزائرية على التطورات العالمية خاصة المتعلقة منها بالعلوم والتكنولوجيا، ومن ثم إرساء مصداقيتها على الصعيد الدولي، من خلال انخراطها في هذه الفضاءات، وتحقيق أفضل استفادة من هذه التبادلات.

- إقامة ارتباط وثيق بين الجامعة والمحيط الاجتماعي –الاقتصادي وتحقيق تفاعل ايجابي وتأثير المتبادل بينهما، عن طريق والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في هذا المجال. وعن طريق كل التفاعلات الممكنة، وتطوير مكانيزمات التكيف المستمر مع النمو المطرد للمهن، والمواءمة بين متطلبات التعليم العالي والمتطلبات الضرورية للطلب الاجتماعي المشروع لضمان تكوين نوعي لمسايرة العصر، ومن أجل إدماج مهني أفضل.
- تثمين الشهادات الجامعية الجزائرية الممنوحة على مختلف مستويات التعليم العالي، والاعتراف بها على مستوى دولي، وتحسين أوضاع الجامعة بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، وذلك بوضع الجامعة الجزائرية في مسار تكاملي التصور، تدريجي التنفيذ، تشاركي الوجهة والمنحى، مداره تطوير المسالك التعليمية لقدرات الطالب، وتحرير كل الطاقات الإبداعية الكامنة في جامعتنا.
- إشراك الجامعة الجزائرية ومساهمتها في التنمية المستدامة للبلاد، وتمكينها من أن تصبح قطبا للإشعاع العلمي على الأصعدة الوطنية والدولية، وتقوية المهمة الثقافية لها، بترقية القيم العالمية بالخصوص التسامح واحترام الآخر.
- إعداد مشروع جامعة يحدد المهام الموكلة لها، ويشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وكذا إعادة ضبط أشكال مشاركتها في حل المشاكل المرتبطة بالنمو في هذه القطاعات، ومساعدة الطالب في أن يكون هو الفاعل في اختيار مسار تكويني مرن وناجع، وملائم لقدراته وحسب

رغباته واستعداداته، قصد تحضيره الجيد إما للحياة العملية عبر إتاحة فرصة إندماجه المهني في النسيج الاجتماعي والاقتصادي، أو لمتابعة الدراسة الجامعية، وسهولة تنقله من مسار إلى آخر، وكذا تسهيل إعادة توجيهه، من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال المسار الدراسي. وستمكن هذه الهيكلة والتنظيم للتعليم عند تطبيقها، من تجاوز الصعوبات الناجمة عن تعريف المسارات المتوجة بشهادة وضبطها. وإمكانية السماح للطلبة الراسبين من متابعة بعض الوحدات التعليمية في السنة العليا. هذا الأمر يصب في صالح الطالب الذي يصادق على سداسي من السداسيين في السنة. فعوض ترك الطالب طوال السنة بدون نشاط دراسي، يمكن له التحضير للدراسة في السنة الموالية.

- تنمية القدرات المعرفية والسلوكية للطالب، بتطوير منظومة التعليم العالي الجزائرية وتمكينها من الاستجابة إلى مختلف التطورات من جهة، واحتياجات سوق العمل من جهة أخرى، ومجابهة الصعوبات التي تحول دون فاعلية خريج الجامعة وتقدم المجتمع. كما يسمح للطالب بإعادة بعض المواد غير المكتسبة لوحدات التعليم المكتسبة بالتعويض، خاصة إذا كانت هذه المواد تسمح بالانتقال والحصول على شهادة أخرى. واكتساب مناهج عمل تنمي في الطالب الحس النقدي، القدرة على التحليل، التركيب والقدرة على التكيف مع مختلف المشكلات، ودعم المهارات المنهجية والاتصالية لدى الطالب، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف العلمية والتقنية وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تتناسب مع المحيط الاجتماعي المهني مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليم استكشافية، وأخرى للثقافة العامة باعتبارها العناصر المكونة لمقاربة متداخلة في التخصصات تتيح بصفاتها تلك، معابر في مختلف المسالك التكوينية. والمقاربة البيداغوجية بين الطلبة والأساتذة والإدارة.

يتضح من خلال ما سبق أن من الأسباب الرئيسية التي دعت لتبني نظام (ل م د) هو التجديد لتعليمنا، وإدخال سلوكات جديدة، وتوسيع نطاق الفرص، والانفتاح أكثر على العالمية والتطور والتكيف مع الوسط، والتكوين الكيفي وللجميع مهما كان العمر، والاندماج المهني الجيد، والإسهام الثقافي، والتعاون مع القطاع الاقتصادي.

## 2-2-4- نظام (ل م د) في الجزائر:

مر تطبيق هذا النظام بثلاث مراحل هي مرحلة التفكير في الاستراتيجية السامحة لتبنيه، ثم مرحلة تحسيس العائلة الجامعية بأكبر قدر من المعلومات الخاصة به، وأخير مرحلة تنصيب الفرق التقنية الخاصة بإعداد برامج التكوين والمصادقة عليها. (محمد الطاهر، 2008)

وتطلب هذا التطبيق تجنيد الجامعات لمجموعة من الموارد منها الأدوات السامحة للعمل الشخصي (كالمكتبات والمخابر الخاصة بالأعمال التطبيقية والمشاريع)، والفضاءات الخاصة بالإعلام الآلي والأنترنت، واستعمال مخابر البحث لتدعيم التكوين الخاص بالماستر والدكتوراه، وكذلك في تدعيم وتكوين المكونين والباحثين المؤهلين على مستوي عال، لتلبية الاحتياجات الكبيرة لتأطير عمليات التكوين والبحث.

كما أن التوجه نحو التعاون الدولي هام جدا في إنجاح هذا النظام عن طريق توأمة الجامعات الجزائرية بمثيلاتها العالمية، اعتمادا على برامج متنوعة للتعاون منها برنامج Tempus الخاص بالدول الأوروبية، وبرنامج التعاون الأوروبي المغاربي CEMUR، وبرنامج المجلس الأعلى الجزائري الفرنسي للجامعات والبحث HCAFUR وغيرها.

تم اعتماد نظام (ل م د) من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر ابتداء من السنة الجامعية (2005/2004) اعتقادا منها بأنه هو الحل في مجابهة مختلف الصعوبات التي تحول دون فاعلية خريج الجامعة وتقدم المجتمع، وتمكين الجامعة من الاستجابة المباشرة إلى مسايرة مختلف التطورات العلمية منها والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا لأنه يحتوي على توجيهات وأبعاد وأهداف ما يجعلها ترفع التحدي، وأن تكون كمثيلاتها من

جامعات العالم. وهذا في إطار ما جاءت به توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي، ووفق المرسوم التنفيذي رقم (04 – 371) المؤرخ في 21 نوفمبر 2004 والذي يقضي بإحداث شهادة الليسانس نظام جديد تطبيقا للمادة (21) من القانون رقم (99 – 05) المؤرخ في 04 أفريل 1999، واستطاعت هذه اللجنة أن تشخص أهم الاختلالات التي جعلت من الجامعة الجزائرية جامعة هشة، ولا تتلاءم مع التغيرات العميقة التي تعرفها الجزائر على جميع المستويات، ولا تستجيب بفاعلية للتحديات التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا، وعولمة الاقتصاد والاتصال. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2005) (محمد الطاهر، 2008)

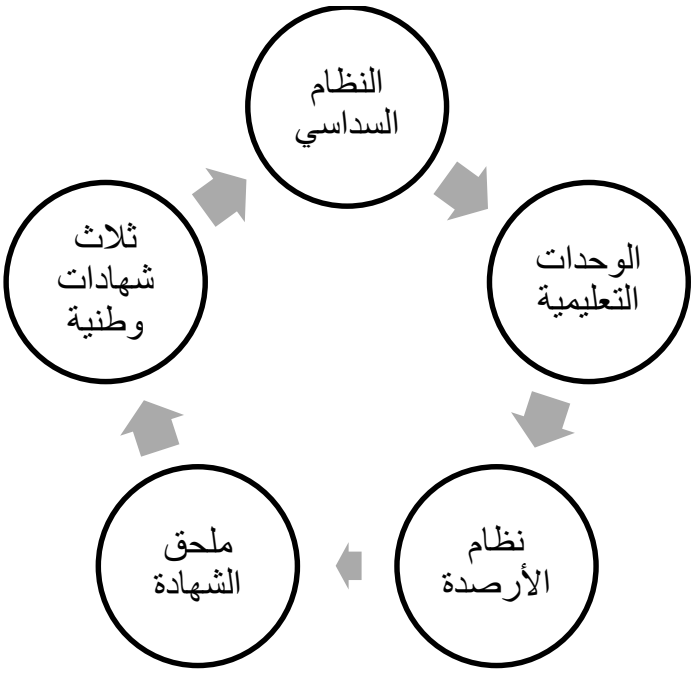
وبعد استشارة الأسرة الجامعية ابتداء من السنة الجامعية (2003/2002) والتي تمت في إطار ندوات جهوية سبقتها ملتقيات، وأيام دراسية على مستوى الجامعات، كما كانت نتيجة للقاءات عديدة أخرى بمشاركة خبراء دوليين من جامعات كندية وفرنسية وبريطانية.

ولقد كان هذا التحول ثمرة لسلسلة متواصلة من الإصلاحات التي تطبقها الجزائر على مختلف القطاعات من بينها قطاع التعليم العالي.

## 2–2–5– مكونات نظام (ل م د):

يرتكز نظام (ل م د) على خمسة مكونات يشكل ترابطها وتكاملها خصوصية هذا النظام، وتتمثل تلك المكونات في تقديم عروض التكوين في ثلاثة مستويات تقابلها ثلاثة شهادات وطنية، وفي تنظيم الدروس في دورية سداسية، واعتماد نظام الوحدات التعليمية التي تقيم في إطارها كفاءات الطالب استنادا إلى جملة من الأرصدة القابلة للاكتساب نهائيا وللتحويل، ويشكل ملحق الشهادة المكون الخامس للنظام.

تنظيم عروض التكوين في إطار ميادين كبرى، للتكوين لتحقيق تجانس أكبر، وترابط أمتن بين مختلف الاختصاصات. (النذير خلف الله، 2013)




**شكل رقم (1) مكونات نظام (ل م د)**

**المصدر: من إنجاز الباحث**

**المسارات (مسالك التكوين):**

هي مجموعة من المواد أو المقاييس تختار، وهذا لتناسقها وتقاربها وتوضع في وحدة تعليمية.

هو مجموع الوحدات التعليمية المنظمة والمنسقة فيما بينها. (عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري، 2008)، هو عبارة عن مجموعة من المقاييس والمواد والأنشطة المنسجمة بيداغوجيا تشمل دروس، أعمال تطبيقية أو موجهة، ندوات، تربصات... صممت وفق منطق تدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة. ويوجد نوعان من المسالك هما:

**المسلك النموذجي:** المسلك النموذجي هو توليفة منسجمة لوحدات تعليمية قابلة للاحتفاظ والتحويل وفق منطق تدرج ملائم تحدده الفرق البيداغوجية حسب أهداف محددة. تدمج المسالك المختلفة مقاربات متعدية ومتعددة التخصصات. وتتيح معابر تمكن الطالب من إنجاز مشروعه الدراسي وفق رغباته واستعداداته. (وزارة التعليم العالي، 2007)

يعتبر مسلك التكوين مجموعة منسجمة لوحدات تعليمية مكونة لطور تكوين محدد. ويحدد مسلك التكوين النموذجي من قبل فريق التكوين ضمن إطار عرض التكوين. (المادة 8 من القرار 712)

المسلك الأكاديمي والمهني:

المسلكان الأكاديمي والمهني لا بد أن يستندا إلى قاعدة مشتركة خلال السنة الأولى، ويختلف المسلكان ابتداء من السداسي الثالث.

الوحدة التعليمية:

أحد المكونات الأساسية للنظام الجديد، والوحدة التعليمية هي مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا في اختصاص معين. صممت وفق منطق تدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة، وبمعنى آخر هي مجموعة مواد منظمة بكيفية بيداغوجية متناسقة من أجل اكتساب كفاءة معرفية مسبقا. وحدة التعليم تدرس وتقيم سداسيا. وتتوزع كما يلي:

وحدات تعليمية أساسية: تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين. (وزارة التعليم العالي، 2011)

تعبر عن مجموع المقاييس الأساسية لكل سداسي. (المرجع ماهية نظام ل م د)، وهي جملة الدروس التي تقدم المعارف الأساسية المرتبطة بالاختصاص، والتي لا غنى للطالب عن اكتسابها.

وحدات التعليم المنهجية: وهي مواد مكملة للمواد الأساسية والتي تمكن الطالب من الاكتساب الذاتية في العمل. (وزارة التعليم العالي، 2011)

ـ وحدات تعليمية استكشافية: وتضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الآفاق المعرفية للطالب (إثراء المعلومات)، وتفتح له آفاق أخرى في حالة إعادة التوجيه. وهذا بفضل التداخل بين التخصصات الذي يميز تصميم هذه المواد. وهي تفتح أمام الطالب مجالا

لاكتشاف مواد تعليمية خارج الاختصاص، أي تضمن للطالب الاطلاع على تخصصات أخرى قريبة من تخصصه، وتوسع ثقافته الجامعية، وتساعده في حالة إعادة التوجيه. (وزارة التعليم العالي، 2011).

ـ وحدات تعليمية عرضية: تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة. وتقنيات منهجية تنمي استعدادات الاندماج والتكيف المهنيين في محيط يتميز بالتطور الدائم (لغات، إعلامية، تكنولوجيات الإعلام والاتصال، إنسانيات...) (وزارة التعليم العالي، 2011)

ولكل وحدة تعليمية قيمة محددة بالأرصدة، واكتساب الوحدة التعليمية يعد اكتسابا نهائيا. (وزارة التعليم العالي، 2011) (المادة 3 من المرسوم رقم 08-265 المؤرخ في 19 غشت2008).

وتتكون الوحدة التعليمية كما نصت عليه المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 08 – 265 المؤرخ 2008 من مادة أو أكثر، تقدم وفق عدة أشكال من التدريس (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، محاضرات، ملتقيات، مشاريع تربصات...).

يمكن للوحدة التعليمية أن تكون إجبارية أو اختيارية، ويسند لها وللمواد المشكلة لها معامل، وتقييم بعلامة. (المادة 5-6 من القرار 712) (وزارة التعليم العالي، 2011).

الرصيد:

وحدة التعليم والمادة أو المواد المكونة لها تقدر على شكل أرصدة. والرصيد يمثل عبء من العمل (دروس (المحاضرات، الأعمال التطبيقية، الأعمال التوجيهية)، تربصات، تقرير أو مذكرة التخرج وعمل فردي...) المطلوب من الطالب القيام بها في نفس السداسي حتى يبلغ أهداف وحدة التعليم أو المادة. (المادة 47 من القرار رقم 137).

ويعرف بأنه وحدة قياس المواد التعليمية المتحصل عليها، ويحدد العمل المنجز من قبل الطالب فهو مرتبط بحجم العمل الفردي وحجم العمل الراهن المطلوب من الطالب وقابل

للاحتفاظ والتحويل ويحدد قيمة الشهادة على شكل أرصدة، ويقدر السداسي الواحد بـ 30 رصيد. (نجوى حرنان، 2014).

يمكن تحصيل وتحويل هذه الأرصدة من اختصاص إلى آخر ومن مسار إلى آخر.

تحدد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية المكونة للسداسي بثلاثين (30) رصيدا. وكل شهادة تقابل ترصيد: 180 رصيدا لشهادة ليسانس.

120 رصيدا إضافيا للماستر والدكتوراه يحصل عليها الطالب بعد 6 سداسيات من الدراسة والبحث. (المادة 47 من القرار 712) (وزارة التعليم العالي، 2011)

الرصيد يساوي حجم ساعي يتراوح بين 20 و25 ساعة في السداسي، ويشمل ساعات التعليم المقدم للطالب في كل أنماط التعليم وساعات عمل الطالب الذاتية. (المادة 7 من القرار 712)

وحدة قياس لما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات معبر عنها بقيمة عددية.

يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة. والترصيد هي الوسيلة التي تسمح بالاكتساب والحفاظ نهائيا على وحدات التعليم. يمكن الاكتساب النهائي للمواد التي تحصل فيها الطالب على المعدل لوحدة تعليم غير المكتسبة.

الأرصدة المتعلقة بوحدة التعليم أو المواد تعتبر اكتسابا نهائيا. إذن يمكن الاعتراف بأرصدتها فيما بعد بجميع المؤسسات الجامعية (عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري، 2008)

نظام الأرصدة هو النظام الذي يكفل للطالب الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، بحيث يحتاج إلى الانتقال إلى رصيد 30 في السداسي الأول و30 رصيد في السداسي الثاني، أي رصيد 60 للانتقال إلى السنة الموالية دون أي دين.

خصائص الرصيد:

الأرصدة قابلة للترصيد، يعني أن كل تصديق على وحدة تعليم أو مادة يترتب عليه اكتساب نهائي للأرصدة المطابقة.

الأرصدة قابلة للتحويل يعني أنه بإمكان الطالب الحاصل عليها أن يستعملها في مسار تكويني آخر (شريطة قبول ذلك من طرف فرقة التكوين المستقبلة) (وزارة التعليم العالي، 2011)

ملحق الشهادة:

يتميز نظام (ل م د) بإسناد ملحق للشهادة وهو وثيقة تضاف إلى شهادة التخرج من كل مؤسسة. ويعتبر ملحق الشهادة وثيقة تكميلية توضيحية ترفق بالشهادة، وتعرف بالمؤهلات المكتسبة والأرصدة المتحصّل عليها خلال المسار التكويني للطالب، وذلك لضمان مزيد من الشفافية. (Syhplle Reicher et al ,2005)

وتحتوي هذه الوثيقة على عدّة معلومات حول الطالب، والمؤسسة، ومستوى الشهادة (شروط التسجيل، مدة الدراسة، المواد المدرسة. وعند الاقتضاء نوعية التربصات...) ومحتواها والنتائج المتحصّل عليها (برنامج التكوين، تفاصيل الأعداد، عدد الأرصدة...) ووظيفتها (المستوى المهني المكتسب، الارتقاء إلى مستوى أعلى)، والمسار التكويني للطالب، وجملة أخرى من المعلومات التكميلية مثلما هو مبين بالملحق رقم (03)

## 2-2-6- المستويات الدراسية في نظام (ل م د):

يعتمد نظام (ل م د) في هيكلته على ثلاث مستويات تكوينية، متمايزة ومترابطة لرصد تطور كفاءات الطلبة، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية في تخصصات حديثة متنوعة، وهذه الشهادات على النحو التالي:

### 2-2-6-1- شهادة ليسانس:

وهي مرحلة للتدرج . وفق المرسوم الرئاسي رقم (04-138) الصادر في 26 أفريل 2004 تتكون من ستة سداسيات، تنظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع

والتخصصات في شكل مسالك تكوينية، ووفق المادة (03) من هذا المرسوم، والمادة 16 من القرار 712

وتتضمن ثلاثة مراحل تمثل المرحلة الأولى مرحلة التعرف على منهجية الحياة الجامعية والتكيف معها، واكتشاف المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة، أما المرحلة الثانية فتمثل مرحلة التعمق وترسيخ المعارف والتوجيه التدريجي، وأما الثالثة فتمثل مرحلة التخصص، وتسمح باكتساب المعارف والمؤهلات في التخصص المختار. ويمكن أن تحتوي على تدريبات تطبيقية في وسط مهني. (المادة 16 من القرار 712).

ونميز بين نوعين من شهادة ليسانس أكاديمي ومهني.

**2-2-6-1-1- ليسانس أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا، وأكثر اختصاصا، ويؤهل صاحبه إلى نشاط البحث العلمي في القطاع الجامعي أو الاقتصادي، وفي حدود المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.

**2-2-6-1-2- ليسانس مهني:** يسمح لصاحبه بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدد برامج هذا الفرع بالتشاور مع قطاع الشغل، ويمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال معين، ويؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية.

70% برامج مشتركة وطنيا، 30% برامج محلية تخضع لاحتياجات قطاع الشغل في الولاية الجامعية. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2004: 40) (حفيظة يحياوي، 2013).

الاختلاف بين الليسانس الأكاديمي والليسانس المهني يبدو في الشكل النهائي لكل من الرتبتين. كلاهما يمكن التعبير عنه بمخروط بحيث مخروط الليسانس المهني منجز. وبذلك يمكن من التوجه إلى الحياة المهنية. أما مخروط الليسانس الأكاديمي غير منجز، الذي يفتح الطريق نحو الماستر. (وزارة التعليم العالي، 2011).

**2-2-6-2- شهادة الماستر:**

(باكالوريا + 5 سنوات) تدوم هذه المرحلة سنتين، ويمكن أن يلتحق بها الحائزون على ليسانس أكاديمية، وحتى الليسانس المهنية، بعد أن يقضي الأخيرون فترة في عالم الشغل. مثل سلك الشبه طبي: بعد ثلاثة سنوات من العمل يمكن الالتحاق بالماستر. (حفيظة يحياوي، 2013).

تنظم مسالك التكوين لنيل شهادة الماستر في أربعة (4) سداسيات، تتضمن مرحلتين: الأولى تخصص للتعليم المشترك لعدة شعب و/أو تخصصات لنفس ميدان التكوين، وكذا لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي. أما الثانية تتضمن تخصص التكوين وتدريب الطالب على البحث، وتحرير مذكرة. (المادة 17 من القرار 712).

وهي شهادة من المستوى الثاني للتعليم العالي، وتتطلب الحصول على 120 قرض بعد الحصول على الليسانس، وتكون إما من نوع ماستر أكاديمي أو ماستر مهني.

**2-2-6-2-1- ماستر أكاديمي:** يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي، ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي. الذي يسمح للطالب بالمواصلة في دراسات أكثر طولا، وأعمق تخصصا، لنيل شهادة الدكتوراه.

**2-2-6-2-2- ماستر مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال محدد، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (الذي يؤهل للطالب بالدخول المباشر إلى الحياة المهنية) (حفيظة يحياوي، 2013)

شروط الحصول على شهادة الماستر:

المادة الأولى من القرار 715 تهدف إلى تحديد شروط الحصول على شهادة الماستر للطلبة المسجلين لنيل شهادة مهندس دولة، ودبلوم المهندس المعماري في المدارس خارج الجامعة. (المادة 1 من القرار 715)

تسلم المدارس خارج الجامعة، التالية:

المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات، والمدرسة المتعددة التقنيات للهندسة المعمارية والتعمير، والمدارس الوطنية العليا لكل من (الإعلام الآلي، والأشغال العمومية، والفلاحة، والري، والمناجم والمعادن، وعلوم البحر وتهيئة الساحل، والإحصاء والاقتصاد التطبيقي)، زيادة على شهادة مهندس دولة دبلوم المهندس المعماري حسب الحالة، شهادة الماستر طبق للشروط الواردة في التنظيم المعمول به. ويجب على الطلبة المسجلين والراغبين في الحصول على شهادة الماستر، متابعة تكوين تكميلي للتدريب على البحث، يقدر حجمه الساعي الأدنى بمائتي (200) ساعة. ويحدد التنظيم البيداغوجي والعلمي للتكوين التكميلي المذكور في المادة 3 أعلاه من قبل الهيئات البيداغوجية والعلمية للمؤسسة، مع مراعاة خصوصية التكوين. (المادة 2 إلى 4 من القرار رقم 715)

تسليم شهادة الماستر:

تتوج شهادة الماستر، التكوين في الطور الثاني الذي تضمنه مؤسسات التعليم العالي، غير المدارس خارج الجامعة، والمدارس خارج الجامعة وتسلم من المكلف بالتعليم العالي للطلبة الذين استوفوا مجمل شروط التمدرس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع، والذين اكتسبوا مائة وعشرين (120) رصيدا، أي بمعدل ثلاثين (30) رصيدا في السداسي. (المادة 12 و13 من المرسوم رقم 08-265)

توضح الشهادة المسلمة الميدان والفرع وتخصص التكوين، وتلحق بوثيقة وصفية للمعارف والمؤهلات المكتسبة. ويحدد نموذج الوثيقة الوصفية الملحقة بشهادة الماستر بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. (المادة 14 من المرسوم رقم 08-265)

**2-2-6-3- شهادة الدكتوراه:**

ويضمن هذا التكوين تعميق معارف الطالب في الاختصاص، وتنمية الاستعداد لممارسة البحث العلمي، والعمل في إطار الجماعة. وهي شهادة من المستوى الثالث، والتي

تحضر في ثلاث سنوات أو ستة سداسيات على الأقل، بعد الحصول على الماستر الأكاديمي. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007)

تتجه السنوات الثلاث الأخيرة من التكوين الجامعي إلى إعداد بحوث، وتحرير أطروحة الدكتوراه. ويتابع الطالب خلال هذه المرحلة دروسا علمية وبيداغوجية، كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات، أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية.

تنظيم التكوين في الدكتوراه:

تضمن فرقة التكوين المسؤولة عن الماستر في نفس التخصص تنظيم الدكتوراه. كما يمكن تنظيم أيضا في مدارس الدكتوراه. (المادة 15 من المرسوم 08-265)

يمكن تنظيم تكوين معمق في التخصص خلال السنة الأولى، في شكل ندوات ومحاضرات وورشات دكتوراه، وأعمال مخبر، أو في أية أشكال أخرى للتكوين في البحث. وتحدد كيفيات التسجيل وإعادة التسجيل في الدكتوراه، وكيفيات هذا التكوين، وكيفيات إعداد ومناقشة الأطروحة، وتقديم نتائج الأعمال العلمية بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. ويقدم الطالب في الدكتوراه كل سنة عرضا عن مدى تقدم أشغاله أمام فرقة التكوين للدكتوراه، وبحضور المشرف عن الأطروحة.

يوفر التكوين في الطور الثالث فرص نجاح أكبر خاصة للطلبة المتفوقين لاعتماد التكوين على المسابقة.

غياب الضغط على طلبة الدكتوراه بفعل البرنامج المرن والخفيف والمتنوع أثناء فترة التكوين.

تقليص الحجم الساعي.

يضمن تكوين نوعي خاصة من ناحية الأساتذة المشرفين على التكوين.

يمثل فرصة لانفتاح طلبة الدكتوراه على العالم، وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية والباحثين الأجانب.

يأخذ في عين الاعتبار المسار التكويني للطالب واجتهاده، بحيث لا يحس بأن جهده ذهب هباء. (حسام الدين؛ ونجلاء نوبلي، 2012)

تسليم شهادة الدكتوراه:

تسلم شهادة الدكتوراه من الوزير المكلف بالتعليم العالي للطلبة الذين ناقشوا أطروحة الدكتوراه، أو قدموا نتائج أعمالهم العلمية الأصلية والمنشورة في المجلات ذات سمعة علمية معترف بها أمام لجنة من المختصين. (المادة 16. 17. 19 من المرسوم 08-265)

## 2-2-7- التقييم في نظام (ل م د):

إن التقييم يختلف نسبيا عن النظام الكلاسيكي، وسنوضح ذلك من خلال النقاط التالية: طبيعة وأشكال التقييم. والنجاح في الوحدات التعليمية واكتسابها. والنجاح في السداسي والسنة الدراسية. فالدراسة منظمة في سداسي متفرع إلى وحدات تعليم، تتكون هي بدورها من مواد ومعاملات وعدد من الأرصدة. ويحدد معامل المادة بالنسبة لأرصدتها ما بين 1 و3، أما معامل وحدة التعليم فيحدد بالنسبة لأرصدة وحدة التعليم خلال السداسي وليصادق الطالب عليه يفترض أن يتحصل على معدل 10 على 20 بالتعويض بين جميع وحدات تعليم السداسي.(Annick Cartron, 2002)

أشكال التقييم:

يتم في كل سداسي تقييم المؤهلات واكتساب المعارف لكل وحدة تعليمية، إما عن طرائق المراقبة المستمرة والمنتظمة، أو عن طريق امتحان نهائي أو كلاهما معا. تعطى الأولوية قدر الإمكان لتطبيق طريقة المراقبة المستمرة والمنتظمة. (المادة 18 من القرار 712)

يشمل تقييم الطالب حسب مسلك التكوين على ما يلي: الدروس، والأعمال التطبيقية، والموجهة، والخرجات الميدانية، والتربصات التطبيقية، والملتقيات، والعمل الشخصي. (المادة 20 من القرار 712)

الحضور والمشاركة والأعمال الشخصية:

1. الحضور: وفقا للمادة 13 من القرار 711 فإن الطالب مجبر على حضور الأعمال الموجهة، وعلى الأستاذ متابعة الحضور لتؤخذ بعين الاعتبار أثناء العملية التقييمية. وتبقى هذه العملية وفقا لما اتفقت عليه اللجنة البيداغوجية على أن لا تفوق خمس نقاط.

2. المشاركة: علامة تحفيزية تقدم للطالب المجتهد، كي يشتغل داخل القاعة، ويكون التقييم وفقا لاتفاق اللجنة البيداغوجية من (0.25) إلى خمس نقاط كأعلى حد.

3. الأعمال الشخصية: يختلف من مقياس إلى آخر (علي صالحي، 2013)

## 2-2-8- التدرج في نظام (ل م د):

سيتناول الباحث في هذا العنصر التدرج في دراسات الليسانس . من سداسي إلى سداسي إلى آخر، ثم الانتقال من سنة لأخرى . والتدرج في دراسات الماستر وعلى النحو التالي:

2-2-8-1- التدرج في دراسات الليسانس:

التدرج من السداسي الأول إلى السداسي الثاني:

يعتبر الانتقال من السداسي الأول إلى السداسي الثاني لنفس السنة الجامعية، ولنفس مسلك التكوين حقا لكل طالب مسجل بصفة منتظمة. (المادة 30 من القرار 712)

2-2-8-2- الانتقال من سنة لأخرى:

يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس، ومن السنة الثانية إلى السنة الثالثة، مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأولين أو السداسيات الأربعة لمسار التكوين بالتعويض أو بدون التعويض. أو الذي تحصل على ثلاثين رصيدا على الأقل منها ثلث (3/1) على الأقل في سداسي وثلثين (3/2) في السداسي الآخر. أو الذي تحصل تسعين رصيدا على الأقل، واكتسب الوحدات التعليمية الأساسية المطلوبة مسبقا لمواصلة الدراسات في التخصص. (المادة31-32 من القرار 712)

ويمكن السماح للطالب بالانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس، إذا تحصل على تسعين رصيدا على الأقل، واكتسب الوحدات التعليمية الأساسية المطلوبة مسبقا لمواصلة الدراسات في التخصص. (المادة 32 من القرار 712)

كما يمكن للطالب المسموح له بالانتقال في مسلك التكوين، وفق شروط الانتقال الواردة في المادتين 31 و32 المذكورتين أعلاه، الاحتفاظ بالمواد المكتسبة. وفي هذه الحالة يعتبر إجبار أو إعفاء الطالب من متابعة الدروس، والأعمال الموجهة والتطبيقية بالنسبة للمواد غير المكتسبة من صلاحيات فريق التكوين. (المادة 33 من القرار 712)

يمكن حسب الحالة السماح للطالب في السنة الثانية أو السنة الثالثة في مسلك التكوين، بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو توجيهه نحو مسلك تكوين آخر من طرف فريق التكوين. وتعطى قدر المستطاع الأولوية لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة إخفاق ضمن مسلك التكوين الأولي، وينبغي أن تؤدي هذه العملية، عن طريق المعابر، إلى بناء مسلك يتوافق وقدرات الطالب التي من شأنها أن تسمح له بتدرج أفضل في مساره الدراسي، وفي كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الليسانس البقاء أكثر من خمس سنوات. حتى في حالة إعادة توجيه. بينما يمكن السماح للطالب الذي تحصل على 120 رصيدا أو أكثر، بإعادة التسجيل لسنة إضافية، استثنائيا. (المادة 34 من القرار 712)

### 2-2-8-3- التدرج في دراسات الماستر:

يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ماستر مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأولين لمسار التكوين. كما يسمح للطالب بالانتقال إذا تحصل على خمسة وأربعين (45) رصيدا على الأقل، وتحصل أيضا على الوحدات التعليمية المشروطة لمواصلة الدراسات في التخصص. (المادة 35 من القرار 712)

يسمح للطالب بالتدرج في المسلك التكويني وفق شروط الانتقال الواردة في المادة 35، والاحتفاظ بالمواد المكتسبة. وفي هذه الحالة، فإن إجبار الطالب أو إعفاءه من متابعة

الدروس والأعمال الموجهة والتطبيقية بالنسبة للمواد غير المكتسبة من صلاحيات فريق التكوين. (المادة 36 من القرار 712)

يمكن لفريق التكوين، حسب الحالة السماح للطالب الذي لم يتمكن من الانتقال في السنة الثانية في مسلك التكوين، بإعادة التسجيل في نفس المسلك، أو بتوجيهه نحو مسلك تكوين آخر من طرف فريق التكوين. وتعطى الأولوية قدر المستطاع لعملية توجيه الطلبة الذين هم في حالة إخفاق ضمن مسلك التكوين.

في كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الماستر البقاء أكثر من ثلاث سنوات. (المادة 37 من القرار 712)

## 2-2-9- إيجابيات نظام (ل م د):

إن من إيجابيات نظام (ل م د) ما يلي:

- ربح الوقت في التكوين (البكالوريا+3 سنوات)، وأثناء التكوين (نظام سداسي). وتسير جيد للتوقيت البيداغوجي (25 ساعة في الأسبوع بدل 35 ساعة).
- الحرية في اختيار الاختصاص (المسار)، مع إمكانية تغير الاختصاص دون تضييع سنوات في المجال الواحد.
- تخصيص المسارات الجامعية حسب الكفاءة (بنية تفرعية).
- تكوين وطني وعالمي منسق وموحد. والشهادة ذات طابع عالمي
- تكوين عن بعد.
- تكوين للجميع وفي أي لحظة (وجود ممرات في الماستر الأكاديمي والمهني).
- تحسين مستوى الجامعات، ومشاركتها الفعالة في تنمية الوطن. إذ الدراسات التطبيقية جد مكيفة مع المحيط الاجتماعي -الاقتصادي. مع زيادة فرص التوظيف في نهاية التكوين (الليسانس المهني).

وبالعودة إلى دراسات سميحة يونس (2014)، وحفيظة يحياوي (2013)، شبايكي سعدان (2011)، محمد الطاهر (2008)، (2006) Ali Kouadria.

**التكوين النوعي:** الذي يتمثل في مرونة مسارات تكوين متنوعة ومكيفة تسهيل استقبال واستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الجدد، وتوجيههم من خلال عملية الإشراف والمرافقة التي تقدم دعما نفسيا وبيداغوجيا واجتماعيا يضمن لهم أسباب التفوق والنجاح، وإثراء تكوينهم عن طريق المنافذ بين المسارات، التي تضمن حركية واستقلالية أكبر للطلبة بين المسارات دون أن يفقدوا ما اكتسبوه من أرصدة تعليمية، كلا حسب مشروعه المهني أو الشخصي، الذي يعتقد أنه الأنسب لرغباته وقدراته، كما أنه تكوين يتكيف مع الوقت، وله مردود في الإنتاج.

**المسعى النوعي الذي يسمح بإظهار مستوى التقويم تبعا للمسار المتبع:** مسار نموذجي يتكون من وحدات تعليمية إجبارية وأخرى اختيارية، ومسار فردي لذوي المشاريع الخاصة.

وحدات التعليم الأفقية توفر للطالب الاندماج والتكيف مع محيط متغير باستمرار، وترقية التكاملية بين المواد، وتقوية الكفاءات العرضية مثل التحكم في اللغات والإعلام الآلي.

**تنمية أبعاد متعددة القيم:** كروح التجديد البيداغوجي والابتكار، والتحلي بالمسؤولية، والالتزام في الحياة الاجتماعية، والقدرة على التواصل والتكيف والمنافسة. هذا بالإضافة إلى أن التسجيل يكون مباشر، ولا يخضع لعملية التوجيه المركزي. ووضوح أكبر في مستويات التخرج، وفي منح الشهادات. فالهيكلة بسيطة وواضحة، ومقتصرة على ثلاثة شهادات.

أن مرونة نظام التقييم وشموليته (تقييم داخلي وخارجي) من أجل ضمان جودة التكوينات السارية من جهة، ومرونة نظام الانتقال من جهة ثانية في نظام (ل م د)، وتكفل الأستاذ الوصي بفريق طلابي محدود لمتابعة انشغالاتهم العلمية، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم البيداغوجية، جعل الطلبة أكثر تجاوبا معه، مما سمح بارتفاع مستويات التحصيل وبنسب نجاح أكبر.

تقليص نسبي للحجم الساعي–(25 ساعة دراسة خلال الأسبوع فقط مقابل 35 ساعة في النظام الكلاسيكي) – ولمدة التكوين في الجامعة (8 سنوات فقط بدل من 11 سنة في النظام الكلاسيكي)، أدى إلى عدم تفويت الفرص على المتخرج في ظروف متغيرة بسرعة، من أجل إيجاد وظيفة أو اقتراح وتنمية فكرة مشروع.

تزايد الارتباط بين التعليم النظري والتطبيقي، وذلك من خلال المتابعة الميدانية للطلبة عن طريق زياراتهم، وتتبع الجوانب الوظائفية للمؤسسات الاقتصادية، وإعداد تقارير عن ذلك في السنوات الأولى والثانية، وإنجاز مذكرة ميدانية في سنة التخرج، وهذا الإرتباط ساهم في التكوين النوعي المرتبط بالواقع ومستجداته، وتشجيع انفتاح الجامعة على عالم التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتحريرها من السيطرة السياسية المفرطة، والاستجابة إلى متطلبات الواقع الاقتصادي والاجتماعي عبر تبني مشكلاته، من خلال اتفاقيات التعاون كمسعى أول، ثم اعتماد منهجية الابتكار والتجديد عبر سياسة البحث العلمي الموازية، التي تضع مشكلات وأهداف التنمية الشاملة كمشاريع بحوث، في إطار عمل المخابر والصندوق الوطني للبحث.

التمكين من التحكم في الأدوات الضرورية بواسطة اعتماد مقررات مشتركة (الإعلام الآلي، اللغات، العلوم الإنسانية والاجتماعية...).

يخفف من شروط الانتقال من سداسي إلى أخر. ويقرب الطالب من الأستاذ ومن الإدارة، وهذا من شأنه أن يعزز قنوات الاتصال، فيتحقق التفاهم والاستقرار، ويتحسن على ضوء ذلك الأداء الفردي والجماعي.

تثمين العمل الشخصي، والتربصات في الأوساط المهنية، حيث يمنح الطالب فرصا للتدريب والنمو من خلال الدورات التعليمية، وإقحامه في برمجة الكثير من الحصص، كما يسمح باحتساب الخبرات المهنية مع إمكانية الرجوع للجامعة في أي وقت لمواصلة الدراسة. مضاعفة إمكانيات اعتماد المكتسبات بيداغوجية كانت أو مهنية. مع إمكانية مواصلة الدراسة في الماستر والدكتوراه للطالب المتفوق.

## 2-2-10- الصعوبات تواجه تطبيق نظام (ل م د):

بالعودة إلى دراسات سميحة يونس (2014)، صالح صالحي (2007) فإن من أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام (ل م د) ما يلي:

2-2-10-1- ضعف التحصيل العلمي المكتسب من أطوار التعليم السابقة: وهذا ما يثقل كاهل الأستاذ الجامعي في ترسيخ المعلومات والتقنيات الحديثة للطالب، وانعدام الاهتمام والجدية لدى الطلبة، بسبب نقص الفهم لهذا النظام، نتيجة قلة الإعلام في الأوساط الطلابية، وصعوبة تكيف الأساتذة مع متطلباته، ونقص الدراية بآليات تطبيقه بفعالية، وبالتالي فهو يسير بذهنيات النظام الكلاسيكي، وهذا ما ينافي مرونته.

2-2-10-2- المشكلات المرتبطة بالمرافقة أو الوصاية: والتي هي شكل من أشكال المساعدة، وتوضيح النظام للطالب المبتدئ قصد تذليل العقبات أمامه، وتسهيل عملية اندماجه في الوسط الجامعي من حيث التعرف على الهيكل الإداري المسير للجامعة، ولتحديد خصائص النظام، ورفع حظوظ نجاحه، إضافة إلى غياب النصوص التي تحدد مهام الأستاذ المرافق. بالإضافة إلى عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات الجامعية الجزائرية. كما أن هذا النظام الذي يستنبط روحه وقوته من محيطه الاقتصادي والاجتماعي، يعاني من قاعدة اقتصادية هشة، ونشاطات يسودها الغموض. وقلة المؤسسات الاقتصادية في الجزائر، ومن ثم قلة العقود مع الشريك الاقتصادي، يتعرض لنفور من داخل وخارج الجامعة، وهذا ما قد يقلل من شأن الشهادة، ويقلل من فرص التشغيل. (سميحة يونس، 2014)

2-2-10-3- قلة الوسائل والإمكانيات اللازمة لتطبيق نظام (ل م د)، والتي هي من أساسيات التكوين، مثل: نقص مخابر البحث والكتب العلمية المتخصصة المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم، مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار، وعدم تمكن الطلبة من الاستفادة من خدمات ومراكز الإعلام الآلي وقاعات الأنترنت التعليمية التكوينية في مجال البرامج الخاصة بالمحاسبة، والمالية والإحصاء.

بالإضافة إلى عدم تناسق برامج التعليم مع الأحجام الساعية والأنماط الجديدة للتعليم في هذا النظام. وكلما كانت الوسائل محدودة كلما انعكس ذلك سلبا على كفاءة النظام التعليمي.

يعاني من سلوكات وقرارات سياسية ارتجالية بعيدة كل البعد عن الواقع، وانفراد السلطة التنفيذية بالرأي، وضعف استشارة المعنيين بإصلاح منظومة التربية والتعليم والتكوين، وهيمنة التسيير الممركز على الحياة الجامعية. ( Abdelhamid Djekoun, 2007) وهذا ما ينافي مشروع التنمية المحلية كبرنامج وكمنهج.

2-2-10-1- التدفق الطلابي الكبير: إن النظام الجديد يكون أكثر أهمية كلما كان العدد محدودا، وبالمقابل فإن التدفقات الطلابية الكبيرة وكثافة أعدادهم صعب من تحقيق بعض العمليات، وضعف من مستواهم العلمي والمعرفي، وأدى إلى مشكلات ترتبط بمستويات التأطير، مع غياب شبه كلي لدور الأستاذ الوصي، وقلة الاستفادة من الخرجات الميدانية للمؤسسات، والتي تسهل التكوين الذاتي لدى الطالب. وهذا نتيجة ضعف العلاقة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي – الاقتصادي، قلة الاتفاقيات الثنائية مع الجامعات الأجنبية، من أجل الاحتكاك مع الكفاءات والخبرات. الأمر الذي قد يؤثر على معدلات التحصيل النوعي للطلبة، ويجعل النظام لا يتوافق والطموحات المرجوة منه. (محمد بودوح، 2012) (سعدون عادل؛ وهارون أسماء، 2010)

2-2-10-1- التباين في عروض التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص وحسب المنطقة، مثلا شهادة طالب جامعة ما تختلف عن شهادة طالب جامعة أخرى في نظر قطاع الشغل، مما قد يؤدي إلى إشكالية تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي، وما يمكن أن ينجر عنه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني، بالإضافة إلى طول الجذع المشترك في بعض الميادين، وعدم وضوح كيفية مبدأ الحركية بالنسبة للطالب، والتي تعتبر أحد أعمدة نظام (ل م د). وعلى العموم فإن الجهود مستمرة لتثمين الإيجابيات، واحتواء الصعوبات.

مما سبق يتبين أن من الصعوبات تواجه تطبيق نظام (ل م د) إضافة إلى ضعف التحصيل العلمي المكتسب من أطوار التعليم السابقة، التدفقات الطلابية الكبيرة، والمشكلات المرتبطة بالمرافقة أو الوصاية، وقلة الوسائل والإمكانيات، وضعف العلاقة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي . الاقتصادي، والتباين في عروض التكوين.

## 2-2-11- متطلبات تطبيق نظام (ل م د):

بالرجوع الى دراسات كل من سميحة يونس (2014)، ونجوى حرنان (2014)، حفيظة يحياوي (2013)، دليلة خينش (2011)، و(2007) Abdelhamid Djekoun يتطلب تطبيق نظام (ل م د) سياسة تستدعي عملا أكثر حول تحسين وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة، والتقرب من القطاع الاقتصادي والاجتماعي، والتشاور مع الشركاء المهنيين، عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات. واعتماد جهاز تنظيمي متكامل يضبط عمليات التقويم والانتقال، وتلائم ارتفاع عدد الطلبة وعدد المدرجات والقاعات والمخابر والورشات، وتقليص عدد الطلبة في الأفواج، من أجل ضمان جودة التكوين، وإعادة هيكلة البرنامج التعليمي وإعادة تنظيمه، مع إدراج أساليب وطرق بيداغوجية، وتفعيل التعاون مع الجامعات، وتنظيم تكوين في تعليمية المواد، وطرائق التدريس لفائدة الأساتذة المؤطرين لمسالك التكوين في نظام (ل م د).

**خلاصة:**

تطرقنا في هذا الفصل إلى طبيعة التعليم العالي في الجزائر الكلاسيكي و(ل م د)، وذلك من خلال إلقاء نظرة موجزة عن طبيعة هذين النظامين، والتطرق للمنهاج التعليمي المتغيرات لتوضيح سير الدراسة في كلا النظامين، ويمكن القول أن النظام الكلاسيكي و(ل م د) يتشابهان تقريبا في الأهداف التي يسعيان إلى تحقيقها، ويختلفان في المقاييس التعليمية، حيث أن الأول عبارة عن مواد دراسية تدرس على مدار السنة، أما الثاني فهي عبارة عن مقاييس جمعت في وحدات تعليمية محددة بحجم ساعي مقدر بين (25-30 ساعة) لكل مادة في السداسي، كما يختلف هذين النظامين في طريقة التقييم، إذ أن النظام الكلاسيكي يعتمد طريقة التقييم السنوي للمادة، أما الثاني فيعتمد طريقة التقويم المستمر.

# الفصل الثالث:

# المهارات الحياتية

# الفصل الثالث

# المهارات الحياتية

**تمهيد**

**3–1– تعريف المهارة**

**3–2– المهارة وبعض المفاهيم ذات الصلة**

**3–3– تعريف المهارات الحياتية**

**3–4– أهمية تعلم المهارات الحياتية**

**3–5– مكونات المهارات الحياتية**

**3–6– خصائص المهارات الحياتية**

**3–7– تصنيف المهارات الحياتية**

**3–8– طرائق قياس المهارات الحياتية**

**3–9– تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–1– استراتيجيات تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–2– شروط تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–3– النظريات التي قامت عليها برامج تنمية المهارات**

**3–9– 4– اتجاهات تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–5– مراحل تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–6– صعوبات تعلم المهارات الحياتية**

**3–9–7– العوامل المؤثرة على تعلم المهارات الحياتية**

**خلاصة**

**تمهيد:**

يتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية للمهارات الحياتية، حيث تناول الباحث مفهومها وكذا المفاهيم ذات الصلة بالمهارات، وأهمية تعلمها وتنميتها بالإضافة إلى مكوناتها وخصائصها وتصنيفاتها، وطرائق قياسها واستراتيجيات تعلمها والعوامل المؤثرة في ذلك، وكذا النظريات التي قامت عليها برامج تعلمها وتنميتها، والصعوبات التي تعيق تعلم المهارات الحياتية.

## 3-1- تعريف المهارة:

يذكر Porger and Seporn أن كلمة مهارة لها عدة معان مرتبطة منها الإشارة إلى نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لها وظيفة مفيدة. (كمال السيد، 1999)

ويعرفها أحمد زكي صالح (1967) بأنها السهولة والدقة في أداء عمل من الأعمال بدرجة من السرعة والإتقان، مع الاقتصاد في الجهد المبذول، وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم. (أمل محمد، 2007)

نشاط معقد يظهر الشخص الماهر على قدرة وكفاءة تميزانه عن غيره من الأفراد العاديين في نشاط من الأنشطة، وتكسب المهارة بالتعلم والتدريب والممارسة. (عبد المنعم حنفي، 2005)

ويعرف صلاح صادق (1984) المهارة بأنها أداء عمل من الأعمال يتطلب نشاطا ذهنيا بدقة وسرعة. تعرف السرعة والدقة والبراعة والجودة في الأداء. (حنان عبده، 2011)

عرف (1984) Goldeso المهارة بأنها قدرة عالية مكتسبة، لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة وكفاءة.

المهارة هي القدرة على عمل شيء ما بإتقان. (أحمد الحميضي، 2004)

ويرى فؤاد أبو حطب وأخرى (2004) أن المهارة تدل على السلوك المكتسب أو المتعلم، الذي يتوفر له شرطان هما أن يكون هذا السلوك موجها نحو إحراز هدف معين، وأن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت، وأقل جهد ممكن. (إدريس سلطان، 2010)

## 3-2- المهارة وبعض المفاهيم ذات الصلة:

هناك خلط بين تعريف المهارة وبعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة، وخاصة المعرفة والقدرة والكفاءة والتوكيد.

### 3-2- 1- المهارة والمعرفة:

تختلف معرفة إتمام شيء عن معرفة كيفية إتمام هذا الشيء. فالمعرفة غير قابلة للتعميم، فمعرفة عاصمة بلد من البلدان لا يصح تعميمها على عواصم البلدان الأخرى. والمهارات نادرا ما تكون محددة، فإذا عرف الفرد قراءة نوتة موسيقية لأغنية أو سمفونية مثلا فإنه بلا شك قادر على قراءة قطع موسيقية لم يسبق له تعلمها أو سماعها، وهذه القراءة هي المهارة. (فؤاد سليمان، 2005)

### 3-2- 2- المهارة والقدرة:

يختلف مفهوم المهارة عن مفهوم القدرة في أن المهارة تشير إلى مستوى أداء الفرد في مجال واحد محدد، وتكتسب أساسا بالتعلم. ويسهل ملاحظتها، ويمكن قياسها. بينما يشير مفهوم القدرة إلى وجود سمة أو خاصية لها صفة العمومية، وتمتاز بالثبات النسبي، وغير ظاهرة، ولكنها تؤثر في أداء عدد من المهارات الخاصة. (محمد حسن؛ ومحمد نصر الدين، 1987)

### 3-2- 3- المهارة والكفاءة:

فيما يتعلق بالمهارة والكفاءة فهناك من يعرف هذه الأخيرة تعريفا مرادفا للمهارة مثل Howez et al(1995) فالكفاءة لديهم التنظيم المرن للوجدان، والمعرفة، والسلوك بهدف

تحقيق الأهداف دون تقييد أو حجب فرص الآخر في تحقيق أهدافه المستقبلية أيضا. في حين يرى Vaugh et al (2000) أن الكفاءة أكثر عمومية من المهارة، أو أن هذه المهارة جزء من بناء واسع يسمى الكفاءة. ويرى Spitzberg et al (1987) أن الكفاءة مؤشر للمهارة، أي أنها حكم يصدره آخر وفق معايير معينة على مستوي المهارة، فحين يؤدي الفرد السلوك الماهر بدرجة مرتفعة من المهارة حينئذ نكون إزاء مستوى مرتفع من الكفاءة.

عرف Mcfal (1982) الكفاءة كمفهوم عام يعكس حكم الفرد على أساس معايير معينة، بأنها أداء الفرد بكفاءة أثناء القيام بمهمة إجتماعية معينة. (فوقية حسن، 2003)

ويميز Gresham (1992) بين المهارة والكفاءة فالمهارة تشير إلى السلوكيات المحددة التي يظهرها الفرد في مواقف محددة، أما الكفاءة فتشير إلى تقييم الناس إلى المهارة التي يظهرها الفرد، والذي يمكن تنفيذه بمساعدة أولياء الأمور والمعلمين والرفاق. (منى الحديدي؛ وجمال الخطيب، 2005)

أما(2001) Karen فتعرف الكفاءة بقولها: تمكن الفرد وسيطرته على المهارات والسلوكيات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يحتاجها ليكون عضوا ناجحا.(سماح خالد، 2004)

## 3-2- 4- المهارة والتوكيد:

على الرغم من أن بعض الباحثين تعامل مع المهارة والتوكيد كمترادفين مثل Liberman والذي يقدم تعريفا للمهارات يتضمن ذات العناصر التي تشكل المهارات الأساسية للسلوك المؤكد للذات، وكذلك Furnham (1983) إلا أن التصور الأكثر قبولا حسب عبد الحليم وآخرون (2003) هو أن التوكيد أحد المهارات الفرعية، فالعلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل.

## 3-3- تعريف المهارات الحياتية

المهارات الحياتية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة، وتضمينات نظرية وعملية عديدة، ولا يوجد تعريف جامع لها، وقد تعددت هذه التعريفات بتعدد وجهات نظر قائليها، وفيما يلي عرضا لبعض هذه التعريفات، وذلك على النحو التالي:

تعرف منظمة الصحة العالمية (W H O) المهارات الحياتية على أنه القدرة على انتهاج سلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.

وأشار Signorelli (1991) إلى أن المهارات الحياتية هي مجموعة القدرات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه، وتجعله قادرا على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. وقد تبنت منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسف UNICEF (1993) نفس التعريف حسب ما أشار إليه أحمد بهجت (2009).

ويضيف Hegner (1992) بأنها مجموعة القدرات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات، يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية، وتجعل منه مواطنا منتجا. (محمد ضرار، 2010)

وعرفها مسعود (2002) بأنها القدرات التي تساعد الفرد على إدارة حياته، والتعايش مع متطلباتها، والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها، ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر، والاتصال الفعال مع الآخرين. (أحمد عودة، 2008)

ويحدد Pilot (2005) مفهوم المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد، ويوظفها في مواقف حقيقية، تساعده على التأقلم الإيجابي، والتعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة وتحدياتها. (حسن عمر، 2008)

ويعرفها Danish and Steven مجموعة من السلوكيات الشخصية والاجتماعية، اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار، مع أنفسهم ومع الآخرين ومع الأشياء والمجتمع، ممثلا

ذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة، وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتفادي حدوث الأزمات. (سامي محسن، 2007)

من خلال ما سبق من تعريفات يمكن أن نستنتج عدمَ اتفاقها على تعريف واحد المهارات الحياتية، وأن غالبيتها تركز على التكيف والتأقلم الإيجابي مع متطلبات الحياة اليومية ومواقفها المختلفة وتحدياتها المعاصرة. كتعريف (2005) Pilot ومسعود (2002) و(1992) Hegner، (1991) Signorelli ومنظمة الصحة العالمية. وبعضها يركز على المتعلم والسعيِ لإعداده الإعداد الشامل لفهم نفسه وغيره للتعامل بثقة واقتدار. كتعريف Danish and Steven.

## 3-4- أهمية تعلم المهارات الحياتية

برزت الحاجة إلى أهمية تعلم واكتساب المهارات الحياتية في ضوء المتطلبات المستجدة والحادثة على بيئة الطلاب والتحديات المتعددة التي يواجهونها فيها، وقد أشارت العديد من الدراسات مثل آمنة خالد الحايك (2015)، ودراسة سلطانة الفالح (2015)، ودراسة جمال فواز (2013)، ومروة عدنان (2012)، ونزار محمد (2009)، وإيمان عبد المطلب (2008)، ودراسة محمد عزت؛ وفليب أسكاروس (2007)، وهدى بسام (2007)، إلى هذه الأهمية والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- إن تعلم واكتساب المهارات الحياتية يمكن الفرد من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة والمتغيرة التي يواجهها بالأسلوب الصحيح، ومجانبة الفشل في التعامل معها.
- أن تعلم المهارات الحياتية يؤدي إلى الاهتمام بالأنماط السلوكية المسؤولة، نحو الذات والآخرين، والتي تتيح لهم أن يصبحوا أصحاء وأكفاء.
- تساعد على تنمية الاتجاهات والقيم والمعرفة،

- تحقق التكامل بين المدرسة والمجتمع، وتساعد الفرد على معايشة أحداث مجتمعه، والمشاركة في بناء أنظمة المختلفة. ومن ثمة مساعدة الطلبة على الشعور بالفاعلية أثناء مواجهتهم لمسؤولياتهم اليومية، والتحديات المختلفة، وتنمي لديهم الإحساس بقيمة الذات، والثقة بالنفس، والقدرة على الإنجاز. وبذلك يكتسب المتعلم خبرة مباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتعطي للتعلم معنى، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطه بواقعه (زيادة دافعية المتعلم، وتحفيزه للتعلم) تؤكد على أساليب التعلم النشط.
- تزود الطلبة بطرائق للحصول على المعلومات ذاتيا من مصادرها الأصلية، وتكسبهم إحساسا بالمشكلات والرغبة في حلها، وهي بذلك تساعد على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية.
- تساعد على النمو الشامل سواء من الناحية الاجتماعية أو الانفعالية أو الأكاديمية أو الجسمية، وإدراك الحياة، والاطلاع على العالم المبني على المعرفة، واستيعاب التكنولوجيا الحديثة.
- المهاراتِ الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات الأبعد للمتعلم، بتنمية ثقافته واطلاعه على التقنيات الحديثة، وتوجيهه للاستخدام الأمثل لهذه التقنيات.
- تساعد على التفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات طيبة، والتواصل معهم وإكسابهم اتجاهات إيجابية وتنميتها، والاهتمام بالمشتركات العامة. وتنمية الملاحظة الواعية، وتوجيهها كمنطلق لتكوين التفكير العلمي والاستدلال المنطقي، حسبَ ما يقتضيه الموقف، بالإضافة إلى تنمية الخصائص الشخصية، وتحسين الحياة النفسية والاجتماعية للمتعلمين. (مروة عدنان، 2012)

ونتيجة لما سبق ذكره فقد صادقت المنظمات الدولية والإقليمية (اليونسف، واليونسكو، ومنظمة الصحة العالمية. والمنظمة العربية للثقافة والعلوم على ضرورة إدماج المهارات

الحياتية في المناهج التعليمية، والتصريح بأهميتها وضرورة تنميتها. وهذا من أجل العمل على بناء المتعلم الواعي الواثق من نفسه، المحترم لبيئته.

## 3-5- مكونات المهارات الحياتية:

بناء على ما سبق من تعريفات للمهارات الحياتية، وبالرجوع إلى دراسة أحمد عودة (2008)، وفتيحة صبحي (2005) يمكن القول أن المهارات الحياتية تتكون من ثلاثة مكونات هي المكونات المعرفية (معرفة كيفية القيام بالسلوك أو الفعل)، والمكونات الأدائية السلوكية، وتتمثل في تنفيذ المهارة تنفيذا فعليا، والمكونات الوجدانية التي تدفع لاختيار نمط سلوكي دون آخر.

### 3-5-1- المكونات المعرفية:

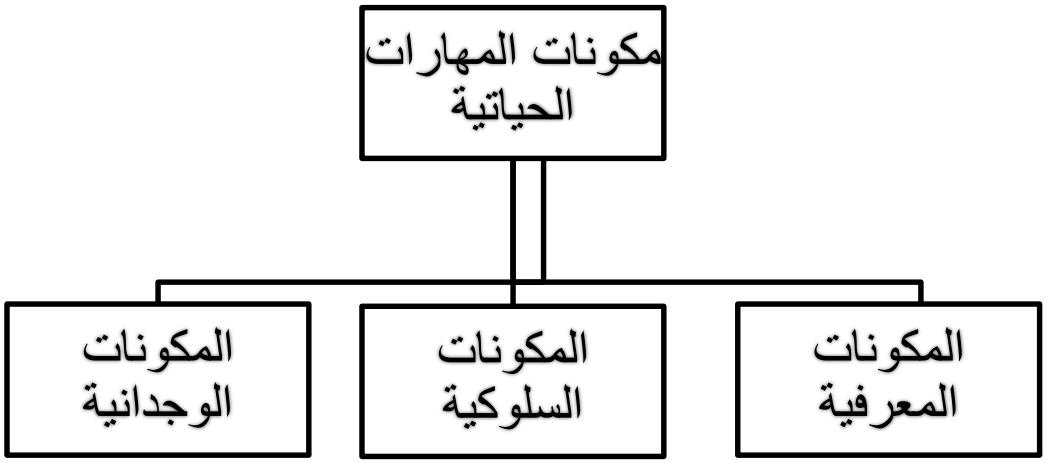
ويقصد بالمكونات المعرفية الوعي بالأنظمة التي تحكم السلوك في موقف ما. وتشمل عدة عوامل منها قواعد ومفاهيم المهارة، وأهداف الموقف، والسياق الاجتماعي، وتأثير السلوك على الآخرين. غير أن بعض هذه المكونات يصعب ملاحظتها مباشرة، وهي تلك التي تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته، بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي، وحيث أن الأفكار غير مرئية للملاحظ، لذا نجد أنهم يستنتجون تكراراً بشكل خاطئ أو صحيح مما قاله أو فعله الفرد الملاحظ.

### 3-5-2- المكونات الأدائية السلوكية:

تشير إلى كافة السلوكيات التي تصدر من الفرد، والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين، وتتمثل في السلوك اللفظي وغير اللفظي، ويشمل لغة الجسد والإيماءات، والتواصل البصري، وحجم الصوت، وتعبيرات الوجه. ويقال أن لها مصداقية أكثر في التعبير من السلوك اللفظي.

3–5–3– المكون الوجداني الانفعالي:

وهذا المكون للمهارة شأنه شأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني، حيث أنها قابلة للاكتساب والتعديل والتغيير. ويمكن القول أن المهارة خليط من المكونات العقلية والاجتماعية والحركية.




**شكل رقم (2) يوضح مكونات المهارات الحياتية**

**المصدر: من إعداد الباحث**

## 3–6– خصائص المهارات الحياتية:

هناك عدة خصائص أساسية مميزه للمهارات الحياتية أهمها ما أشارت إليه دراسات سلطانة الفالح(2015)، وجابر عبد الحميد (1998) (بشير حسن، 2005)، و(محمد السيد، 2004). أن المهارة تتصف بعدة خصائص منها:

3–6–1– المهارات متعلمة: معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آليا، حيث يتأسس الأداء المهاري على المعرفة، غير أن المعرفة وحدها لا تضمن إتقان المهارة، وإنما يتم تعلمها عن طريق التدريب، إنها أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا ومتكاملا.

3–6–2– المهارات نمائية: فالطلاب يتعلمونها مع مرور الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة المعززة والموجهة، وهم عادة يبدؤون من مستويات منخفضة من الكفاءة، ويتقدمون على نحو تدريجي، ويتم تقييم الأداء المهاري من خلال معياري الدقة والسرعة في الإنجاز.

3–6–3– المهارات معقدة: بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة.

وبالرجوع إلى دراسات منال مرسي وكندة أنطون (2012)، سليمان عبد الواحد (2010)، وحسن عمر (2008)، وأحمد عودة (2008)، يمكن تحديد خصائص المهارات الحياتية على النحو التالي:

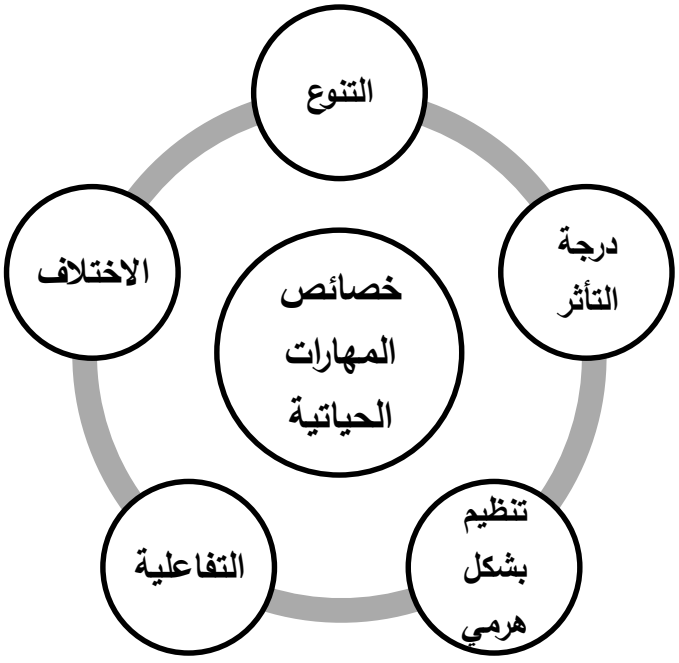
1–التنوع: تتنوع وتشمل كل من الجوانب المادية وغير المادية، المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته، ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

2– الاختلاف: تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لطبيعة ودرجة تقدمه، كما تختلف من فترة زمنية لأخرى. فحاجة الإنسان البدائي للقراءة والكتابة ظهرت عندما شعر بأهمية تسجيل تاريخه الإنساني.

3– درجة التأثر: تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع، وتأثير كل منهما على الآخر.

4– التفاعلية: تستهدف مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل الناجح مع الحياة، وتطوير أساليب معايشتها، وهذا يحتاج للتعامل مع المواقف الحياتية التقليدية بأساليب جديدة متطورة.

**5–** أن معظم المهارات تنتظم بشكل هرمي.




**شكل رقم (3) يوضح خصائص المهارات الحياتية**

**المصدر: من إعداد الباحث**

## 3-7- تصنيف المهارات الحياتية:

وضعت عدة تصنيفات للمهارات الحياتية، تختلف باختلاف مجال كل باحث، كما ينبع هذا الاختلاف من شمولية المصطلح، واندماجه في كافة مفاهيم العلوم والتخصصات، وعدم إمكانية حصره أو السيطرة عليه .كما مر تصنيف المهارات الحياتية بعدة مراحل.

فقد صنف محمد عزت؛ وفليب أسكاروس (2007) المهارات الحياتية حسب تعليمها والتدريب على ممارستها وأدائها إلى مهارات بسيطة ومهارات مركبة. وفي مرحلة أخرى صنفت المهارات الحياتية حسب النوع إلى مهارات عقلية مرتبطة بالتفكير والإبداع والجهد الذي يبذله الفرد في التعامل مع الموقف التعليمي مثل مهارة حل المشكلات، وصنع القرار، وإدارة الصراع، ومهارات إدارة الضغوط. ومهارات عملية كاستخدام الموارد البيئية، وترشيد الاستهلاك. ومهارات يدوية والتي تستخدم فيها العضلات مثل قيادة السيارة. ومهارات اجتماعية، وهي المهارات اللازمة للتعامل مع الواقع الذي يعيشه الفرد (علاقته مع الآخرين على مستوى الأسرة، والأصدقاء، وفي محيط العمل، وعلى مستوى التعاملات اليومية)، ومهارات إدارة الاجتماعات الفعالة من حيث الإعداد الجيد، واختيار الزمان والمكان المناسبين.

في حين صنفها Liddell(1989) ، Gerne (1991) إلى مهارات ذاتية داخلية تتعلق بالفرد نفسه وإمكاناته، وقدراته وموروثاته، وتتضمن مفهوم الذات والتواصل معها، وفهم المشاعر والتعبير عنها. ومهارات حياتية تغطي الجوانب الاجتماعية.

أما فريق التعليم التقني والمهني بقسم التعليم العام بولاية Wisconsin (2006) Department كما جاء في فؤاد إسماعيل وهدى بسام (2010) فقد صنف المهارات الحياتية إلى مهارات حياتية أساسية، وتشمل مهارات الاتصال، والكتابة، والقراءة. ومهارات حياتية تحليلية، وتشمل مهارات حل المشكلات، والبحث عن المعلومات. والمهارات التأثيرية (الفعالة) وتشمل مهارات إدارة النزاع، والمواطنة، ومهارات تطوير المهنة، ومهارات الدراسة، ومهارات تحمل التغير ومواجهته، ومهارات تنظيم الوقت، مهارات فهم الذات، ومهارات

انفعالية تتمثل في سعة الصدر، وضبط المشاعر والتحكم في الانفعالات، وتحمل الضغوط بأشكالها، وتقدير مشاعر الآخرين، وتنمية قوة الإرادة، والمرونة والقدرة على التكيف.

## 3-8- طرائق قياس المهارات الحياتية:

إن القياس عملية ضرورية لتقويم مستوى أداء المهارة، وعن طريق عملية القياس نستطيع معرفة وتحديد مستوى النجاح أو القصور في الأداء. ومن ثمة تم تصميم برامج تدريبية لعلاج مثل هذا القصور، والذي يؤثر بشكل واضح في قدرة الفرد على التعلم.

ويمكن قياس المهارة في جانبين وهما: الجانب المعرفي، والجانب الأدائي كما أشار إلى ذلك كل من فريدة طايبي (2008)، ومحمد السيد (2004)، والجانب الأول يتم قياسه تحريرا عن طريق اختبارات الورقة والقلم، أما الثاني وهو الجانب الأدائي فللمهارات مؤشرات (السلوكيات غير اللفظية)، وتتمثل في محتوى الكلام، وتعبيرات الوجه، والنظرة، ووضعية الجسم والإشارة.

وقد ظهر عدد كبير من الأساليب التي انبثق عنها بالتبعية العديد من المقاييس والأدوات النفسية لقياس المهارات الحياتية، والتي منها أساليب التقرير الذاتي (المقاييس النفسية والمقابلة الشخصية، وتحليل المضمون، والملاحظة السلوكية، وتقديرات المحيطين بالفرد). وتعد الاختبارات أكثر الطرائق استخداما في قياس المهارات، إضافة إلى ذلك توجد الطرائق الفسيولوجية، ولكنها استخدمت بشكل قليل، وتستهدف قياس معدل التنفس، وعدد ضربات القلب، ومعدل ضغط الدم. (طه عبد العظيم؛ وسلامة عبد العظيم، 2006)

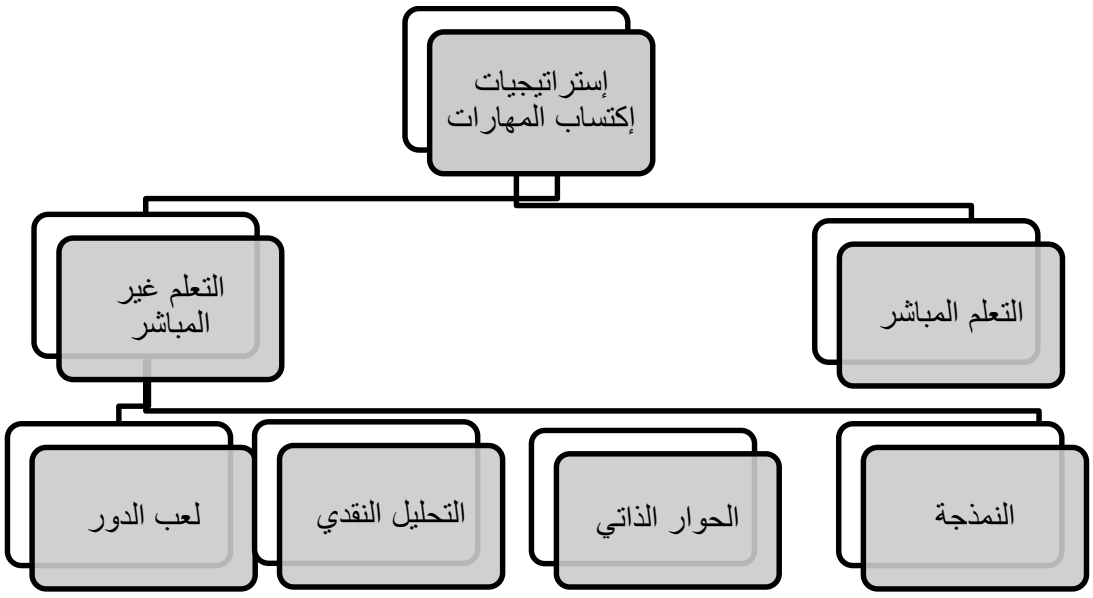
## 3-9- تعلم المهارات الحياتية:

بما أن العلم يهدف إلى توظيف نتائجه فيما ينفع الإنسان، ويقلل من معاناته، وحيث أن انخفاض مستوى المهارات للفرد يسبب في إلحاق العديد من أوجه الضرر به، لذا فقد أستثمر الباحثون ما توصلوا إليه من نتائج تتعلق بقياس المهارات الحياتية، والوقوف على أسباب انخفاضها في تصميم أساليب وبرامج تعلمها وتنميتها.

ومن الدراسات التي أكدت على تعلم المهارات الحياتية، مع ضرورة التركيز على المهارات الحياتية الأكثر ملائمة للحاجات النمائية للطلاب. دراسة سليمان عبد الواحد (2010)، ومحمد رأفت (2010)، وأحمد عودة، (2008)، وفتيحة صبحي (2005)، وعبد المنعم الدردير (2004)، وعبد الحليم وآخرون (2003)، وتغريد عمران؛ ورجاء الشناوي؛ وعفاف صبحي (2001)، وكمال السيد (1999).

### 3-9-1- استراتيجيات تعلم المهارات:

حدد Masud (1988) استراتيجيتين لتعلم المهارات أحدهما التعلم المباشر، وفيه تعلم المهارات الحياتية بأسلوب تعلم المهارات الأكاديمية نفسه (المناهج الدراسية، والبرامج التدريبية، والأدلة الإرشادية)، والآخر التعلم غير المباشر. ومن الاستراتيجيات المتنوعة في تعلمها واكتسابها بطريقة غير المباشرة والمبنية على نظرية التعلم الاجتماعي النمذجة بأنواعها (الحية والمصورة وبالمشاركة)، ولعب الدور، وتدريب القدرة على توكيد الذات، والتحليل النقدي لها ومراقبتها ومحاسبتها، وتقييمها، والحوار الذاتي، والتعزيز. (حسنية غنيمي، 2005)




**شكل رقم (4) يوضح استراتيجيات تعلم المهارات**

**المصدر: من إنجاز الباحث**

وأن ما يستدل به على تعلم المهارة هو سرعة العمل ووضوحه لدى المتعلم، في نهاية التدريب مما كان يقوم به قبل التعلم، حيث نلاحظ نقصا تدريجيا في الوقت الذي يصرف للقيام بالعمل. مع نقص في عدد الأخطاء التي ترتكب، والاستغناء عن الحركات الزائدة باستمرار التدريب، وهبوط التوتر العضلي الذي كان يرافق المحاولات الأولى، كما يصبح أكثر دقة وضبطا، وازدياد الاهتمام بالعمل، والسعي نحو المزيد من التقدم والنجاح، (السيد محمد، 2004)

## 3-9-2- شروط تعلم المهارات الحياتية:

لتعلم المهارات الحياتية يشترط النضج والرغبة الشديدة في تعلم المهارة، والاستعداد للتعلم، والتشجيع الدائم على الاكتساب والأداء السليم. والتدريب اللازم، والقدوة أو النموذج السليم. والتقليد أو النقل الصحيح من النموذج والتركيز والانتباه خلال التدريب. والإشراف على الفرد خلال أداء المهارة، مع التوجيه المناسب في اكتسابها. (منال مرسي وكندة أنطون، 2012)

وتحدد اليونيسف مجموعة من المعايير وذلك لضمان تعليم ناجح مبني على المهارات الحياتية منها أنه لا ينبغي أن يخاطب التعليم المعرفة وتغيير الاتجاه فقط، ولكن الأهم أن يخاطب تغير السلوك. غير أن المناهج التقليدية المعتمدة على المعلومات غير كافية بصفة عامة لإحداث تغيير في الاتجاهات والسلوك، فعلى سبيل المثال، لا تؤدي بالضرورة محاضرة في السلوك الأمني إلى ممارسة هذا السلوك، وبالتالي لابد من تزويد المحاضرة بالتدريبات والمواقف التي يمكن للمشاركين التدريب عليه، وممارسته ومشاهدة آثاره.

وتؤكد نظرية التعلم للراشدين أنهم يتعلمون بشكل أفضل ما يمكنهم ربطه بخبراتهم السابقة وتدريبهم. فالممارسة ركن من أركان اكتساب المهارةِ، كما أنها تتكون من مجموعة من الأنشطة المرتبطةِ بموقف معين، وعلى ذلك فهي تستخدم الحواس، والحركة اللازمة للأداء السلوكي. كما أن التعليم سوف يكون أفضل إذا تم تعزيزه، فعندما يتم عرض رسالة مرة يحتفظ العقل بها بـ 10% منها بعد مرور يوم واحد، لكن عندما يتم عرض نفس الرسالة

6 مرات في اليوم يتذكرها العقل 90% منها، ومن ثم تؤخذ حاجة للتكرار والدعم والمراجعة. فبتكرار المهارة المرغوبة تصبح عادة، يقول "آمرسونر" العادة هي الممارسة على فترات زمنية طويلة، وتصبح هذه العادة بعد ذلك جزءا من أجزاء الشخص. (ماجد بن سالم، 2011)

## 3-9-3- النظريات التي قامت عليها برامج تعلم المهارات:

هناك العديد من النظريات التي قامت عليها برامج تعلم المهارات منها النظرية النضجية والسلوكية والمعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي والإشراط الإجرائي والذكاءات المتعددة.

### 3-9-3- 1- النظرية النضجية:

تركز النظرية النضجية على عامل النضج قبل التدريب على المهارات المختلفة، كما تركز على الجانب الوراثي، والعوامل البيولوجية، واعتبارهما المسئولين عن نمو الفرد ونضجه. وما يؤخذ على هذه النظرية أنها لم توضح الكيفية التي تمكن من اكتساب المهارات، بالإضافة إلى عدم اهتمامها بالجانب البيئي الذي يساعد على تعلم وتنمية هذه المهارات. (سليمان عبد الواحد، 2010)

### 3-9-3- 2- النظرية السلوكية:

السلوك الإنساني عند أصحاب النظرية السلوكية عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد، ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل، وهى قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد. وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو تعديله، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

### 3-9-3- 3- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى Albert Bandura تعلم أي مهارة تحدث من خلال ملاحظة النموذج دون أن يظهر المتعلم أي جزء من السلوك الظاهري، لذلك يعزى التعلم لسلوكات داخلية وهي بالتحديد عمليات ذهنية تجزي في ذهن الملاحظ. (لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم، 2014)

أن كل من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة، يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين والعمليات المعرفية، وهو ما أطلق عليه ألبرت باندورا عملية التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات)، ولا بفعل المثيرات البيئة، وإنما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة. وهنا نجد أن عمليات الترميز والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير. وافترض باندورا أن التعلم بالنمذجة هو أساس عملية الاكتساب.

### 3-9-3- 4- النظرية المعرفية:

يفترض أصحاب هذه النظرية أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية، والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات.

### 3-9-3- 5- نظرية الإشراط الإجرائي:

يعد Skinner مؤسس هذه النظرية التي استخدمها في التعلم، وقد استطاع بواسطة هذا الأسلوب أن يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات.

### 3-9-3- 6- نظرية الذكاءات المتعددة:

تمكن Gaedner باستخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ من تحديد أنواع متعددة من الذكاء تقع في أجزاء مختلفة منه، ولكن العديد منها ليس متطورا أو أنه تحت التطور، وذلك بسبب قلة الخبرات. (لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم، 2014)

إن المتتبع للنظريات التي قامت عليها برامج تعلم المهارات الحياتية يجد أن بعضها يركز على عامل النضج قبل التعلم والتدريب. ويرى بعضها أن المهارات الحياتية سلوكيات وأن السلوك الإنساني مكتسب، وقابل للتعديل بإيجاد ظروف تعليمية معينة كما هو الشأن في النظرية السلوكية. وأن هذا التعلم يحدث من خلال ملاحظة النموذج كما هو الحال في نظرية التعلم الاجتماعي.

## 3-9-4- اتجاهات تعليم المهارات الحياتية:

إن قناعة كثير من المربين والمختصين بضرورة تعليم الطلاب المهارات الحياتية، قادت إلى إيجاد اتجاهات مختلفة لتعليمها، ومن خلال اطلاع الباحث على البعض من هذه الدراسات والأدب التربوي يمكن حصر هذه الاتجاهات فيما يلي:

3-9-4-1- الاتجاه المباشر:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من المواد، ويدعمون ذلك بأن تعليم المهارات الحياتية له آلياته وطرائقه وأنشطته الخاصة به، وتعليمه كمادة مستقلة يعطي الاهتمام الكافي بهذه المهارات. ومن الآليات الأكثر استخداما وتناولا في تعليم المهارات الحياتية لعب الدور، والعصف الذهني، النقاش، والعرض الإيضاحي، والممارسة، وحل المشكلات، والزيارات الميدانية، والاقتداء والنمذجة.

3-9-4-2- اتجاه التجسير:

ويتفق أصحاب هذا الاتجاه مع الاتجاه المباشر بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يختلف عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، يعني بتطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى.

3-9-4-3- اتجاه الصهر:

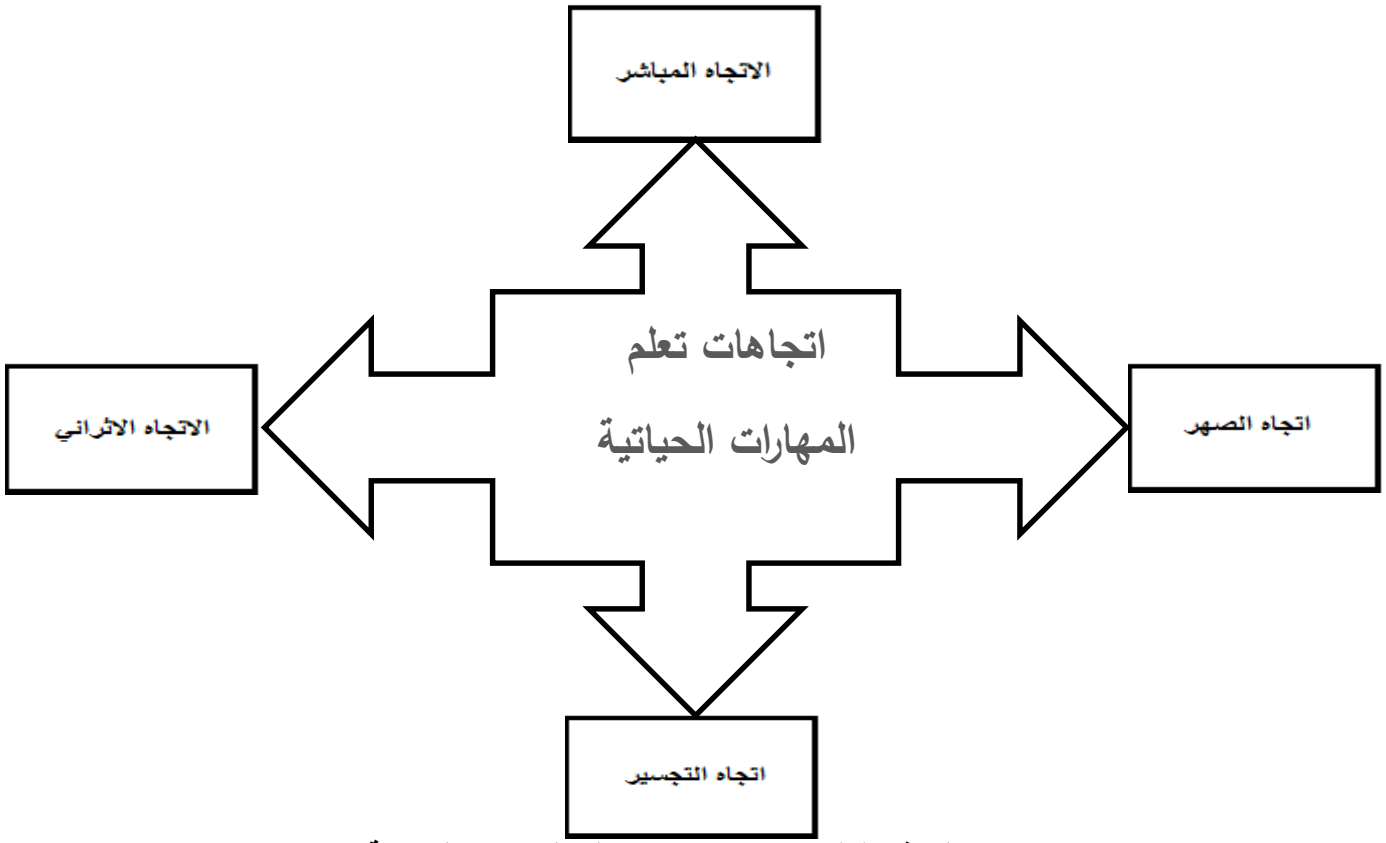
ويجمع هذا الاتجاه بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تعلم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي. ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى الدرس

بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، ويتطلب كذلك وجود المعلم المدرب جيدا على استعمال الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.

3-9-4-4- الاتجاه الإثرائي:

ويعنى الاتجاه الإثرائي بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل المدرسة أو خارجها وبإشرافها أو من غير إشرافها مثل، كعقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية من خلال القراءة الموجهة والأنشطة اللاصفية، والمواقع الإلكترونية التفاعلية وغير ذلك. وهذا يتطلب دقة ومهارة في تحديد متطلبات الفئة المستهدفة من المهارات، والحد المطلوب في كل مهارة، وكذلك البناء الممتد والتراكمي لهذه المهارات ونحو ذلك.

ويمكن الجمع بين اتجاهين أو أكثر مع ضرورة مراعاة ظروف بيئة التعلم عند اختيار الاتجاه الأنسب.




**شكل رقم (5) يوضح اتجاهات تعلم المهارات الحياتية**

**المصدر: من إنجاز الباحث**

### 3-9-5- مراحل تعلم المهارات الحياتية

إن عملية تعلم واكتساب للمهارات الحياتية لا تتم بطريقة عشوائية، بل يجب أن يتم وفق خطة تدريبية محكمة تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء، وهو ما يؤكد عليه العديد من الباحثين من أمثال Stevens وZais، ورشدي لبيب وآخرون (1984) وجابر عبد الحميد (1983) الذين يرون أن اكتساب المهارات يمر عبر مجموعة من المراحل التي تتميز بالتسلسل، مع عدم وجود فواصل طبيعية بين مرحلة وأخرى، حيث أن كل مرحلة هي امتداد للمرحلة التي تليها، بل قد يحدث تداخل بين هذه المراحل بحيث يصعب تمييزها أو الفصل بينها. ومع اختلاف هؤلاء الباحثين في شكل وعدد هذه المراحل إلا أنهم يتفقون على أن هذا التقسيم هو تقسيم شكلي الهدف منه زيادة الفهم والإيضاح فقط.

ويذكر رشدي لبيب وآخرون (1984) أن تعلم المهارة يمر بخمس مراحل هي:

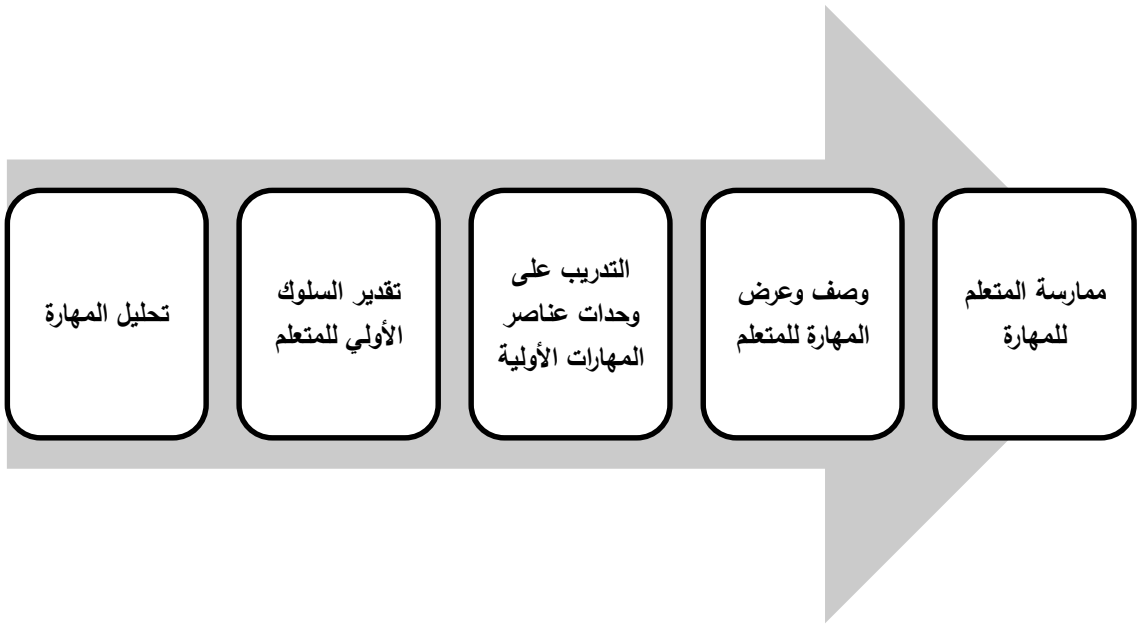
1-تحليل المهارة إلى أقل قدر ممكن من المراحل.

2-تقدير السلوك الأولي للمتعلم وذلك لتحديد مدى كفاية السلوك الأولي للمتعلم لتعلم المهارة.

3-التدريب على وحدات عناصر المهارات الأولية وهذا بإتاحة الفرصة للمتعلم لتعلم عناصر المهارة الأولية.

4-وصف وعرض المهارة للمتعلم ويعد هذا العرض معيارا يمكن للمتعلم استخدامه للحكم على أدائه الخاص.

5-ممارسة المتعلم للمهارة وهذا بتكرارها، وحدوث التغذية المرتدة التصحيحية، وتثبيت التعزيز.




**شكل رقم (6) يوضح مراحل تعلم المهارة**

**المصدر: من إنجاز الباحث**

في حين يرى جابر عبد الحميد (1983) أن هناك ثلاث مراحل لتعلم المهارة هي مرحلة التقديم والإنماء، والتقويم. (عن سليمان عبد الواحد، 2010: 30)

استراتيجية التعلم غير المباشر:

فقد حددها Stevens خطوات استراتيجية التعلم غير المباشر في ثلاث خطوات تتمثل الخطوة الأولى في تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه، عن طريق تعريف هذا السلوك، ومراحل تطوره، والظروف التي تثير حدوثه. ثم تقدير الأهداف السلوكية، وذلك بتقديم المهارة، وتقدير مستوى أداء الفرد فيها، والتي تنشأ من احتياج الأفراد لها في المواقف الاجتماعية. وأخيرا تقييم فعالية استراتيجية تعلم المهارة من خلال معياري الدقة والسرعة في الإنجاز كما سبق وأن ذكرنا. (محمد السيد، 2004)

في حين حدد Zais أربعة مراحل لتعلم المهارة هي ملاحظة أداء الشخص الماهر، وتقليد العناصر الأساسية للمهارة، والتمرن والذي يتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد الواعي للأداء تدريجيا، وأخيرا إتقان المهارة. (محمد السيد، 2004)

وذكرت أسماء الجابري (1992) أنه ينبغي التأكد من أن الطلبة بحاجة إلى تنمية المهارة، والتأكد من فهمهم لها، وإعداد وتهيئة المواقف التعليمية المتنوعة التي تساعد الطلبة للتدريب على ممارستها، والتأكد على ذلك والاستمرار عليه. (مروة عدنان، 2012)

مما تقدم يتضح أنه حتى يتسنى للفرد تعلم مهارة ما، ينبغي أن يكون ملما بجميع الجوانب المعرفية حتى يستطيع أن يؤديها بدقة، والكيفية التي يتم بها أداء هذه المهارة، بالإضافة إلى الجانب الوجداني المتعلق بالقيم والاتجاهات. ولا يتم له ذلك إلا بتحليل المهارة إلى خطوات أو مراحل محددة، وترتيبها في تتابع محدد، والتدريب على كل خطوة من الخطوات، ثم الربط بين كل خطوة والسابقة عليها والتالية لها في تكامل وتناغم يعمل على إتقانها وتنميتها.

## 3-9- 6- صعوبات تعلم المهارات الحياتية

توجد العديد من الأسباب التي تعيق تعلم وتنمية المهارات الحياتية منها طبيعة المتعلم، وحالته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وضآلة دوره في المشاركة في تصميم الأنشطة الإعلامية والتثقيفية وتنفيذها، وعدم الاقتناع واستيعاب المهارات الحياتية، وعدم تهيئة البيئة المدرسية لتطبيقها، أو نقص في فرص التعلم بسبب تكدس حجرات الدراسة، أو عدم قابلية المتعلمين لذلك بسبب الفشل المتكرر والتسرب الدراسي، أو نتيجة لإساءة معاملتهم، باستعمال أساليب تتسم بالتحقير والإهانة، والتحيز وعدم العدالة في التعامل معهم، أو نقص التعليمات والنصائح، أو انتقاء النماذج غير الملائمة، وندرة المراجع والدراسات المتخصصة فيها، بالإضافة إلى عدم إيلاء وسائل الإعلام لأهميتها ودورها، وأثرها على المتعلمين وبخاصة المراهقين منهم. (سليمان عبد الواحد، 2010)

ومن الصعوبات التي تعيق تنمية المهارات الحياتية ضعف الإرادة، وشعور الإنسان بأنه دائما ضحية، والتفكير بالكمال والحلول المطلقة، والمقاوم للتغيير.

## 3-9- 7- العوامل المؤثرة على تعلم المهارات الحياتية

يتأثر تعلم الفرد للمهارات الحياتية في المؤسسات التعليمية بالعديد من العوامل، ومن بينها ما حددته سلطانة الفالح(2015)، ومروة عدنان (2012)، وفؤاد إسماعيل؛ وهدى بسام (2010)، وفتيحة صبحي؛ وعوض سليمان (2006)، وسهير كامل (2000)، خليل محمد؛ والباز خالد (1999)، وهي:

1-النموذج أو القدوة حيث إن تعلم الفرد للمهارة يتأثر قوة أو ضعفا بملاحظة الفرد لنماذج تقوم بأداء تلك المهارة. لذا من الضروري أن يكون الأستاذ قدوة لطلابه، ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة، ويتسم بالقيم التي تزيد من ارتباط الطلاب به، وتقليدهم لشخصيته.

2-استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل طريقة حل المشكلات، ولعب الأدوار، والمناقشة، والألعاب التربوية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة. حيث يمارس الطالب العمل بنفسه، ويعتمد على ذاته في كافة المواقف.

3-مهارات التفكير وهي تسهم بإيجابية على الثقة بالنفس، وبالقدرات الشخصية، كما تساعد في تعلم المهارات الحياتية المناسبة، والابتعاد عن الخطأ.

4-الإقناع وذلك بعرض الدلائل والبراهين المنطقية، ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل.

5-التعليمات معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، وهناك تعليمات للدراسة والحفاظ على الصحة والعمل، ينبغي تعلمها بطريقة صحيحة في المدرسة.

6-إتاحة الفرصة للطالب لممارسة المهارة.

7-تتابع الإثابة فالتشجيع والثناء يمثل إثابة أساسية تساعد في تشكيل المهارات الحياتية.

8-العلاقات الداعمة والتفاعل مع الآخرين يؤثر إيجابيًا في تعلم واكتساب المهارات، وغياب هذه العلاقات تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة.

9- نوع الجنس حيث يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية معينة من المهارات الحياتية.

10- وجود تحديات تواجه الفرد، ومستواه الاجتماعي.

11- الثقافة السائدة في المجتمع.

ومن الباحثين يصنف العوامل المؤثرة في تعلم المهارات الحياتية في عدة فئات، يتصل بعضها بخصال الفرد (جنسه، عمره، ووضعه المهني) بالإضافة إلى المتغيرات المزاجية كالقلق وغيره. أما الفئة الثانية والمتصلة بالطرف الآخر في موقف التفاعل، فتتمثل في متغير الألفة، ومتغير السلطة. والثالثة بخصائص موقف التفاعل، ثم خصائص السياق الثقافي والاجتماعي للتفاعل، هل هو موقف سعيد (حفلة)، أم حزين (عزاء)؟ ومدى كثافة حضور الآخرين فيه. (عبد الحليم وآخرون، 2003)

أ-العوامل متعلقة بالفرد نفسه: وتتمثل في ذكائه العام تكوينه النفسي، وخبراته السابقة ومستوى الدافعية والسرعة الإدراكية والانتباه، والذاكرة قصيرة المدى، وسرعة اتصالها بالذاكرة بعيدة المدى، والمثابرة. (جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان، 2010).

ويضيف سليمان عبد الواحد (2010) معتقدات الفرد التي تميز البيئة التي يعيش فيها، ومدى قدراته، والاتجاه نحو التفاعل معها، واستيعابها وفهمها، ومعرفته بالأسلوب المستخدم في تعلم المهارة، والدقة في كيفية التعامل معه بإتقان، وسلامة الإجراءات، والحكم الدقيق على النتائج، والأمانة العلمية في تفسيرها دون تحيز لأي توقعات، والبحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة، والقدرة على النقد الذاتي، والتقويم المستمر.

ب-العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية: وتشمل طبيعة المهارة حيث يختلف تعلم المهارة باختلاف طبيعتها (مدى سهولتها، أو صعوبتها، ووضوحها، ومدى توفر المعلومات حولها). والتركيب البنائي لها، حيث يؤثر التركيب البنائي للمهارة على أداء القائم على تعلمها.

ج-العوامل التي يتضمنها الموقف: سواء كانت بيئية طبيعية، أو اقتصادية أو السياسية (القوانين والتشريعات)، والعوامل التنظيمية، والتكنولوجية، والأطر الاجتماعية والثقافية. (جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان، 2010)

يتضح مما سبق أن تعلم المهارات الحياتية يتأثر بالعديد من العوامل منها ما يتعلق بخصال الفرد، أو بالبيئة الخارجية، أو بالتركيب البنائي للمهارة أو بالعوامل التي يتضمنها الموقف.

## خلاصة الفصل:

المهارات الحياتية من الموضوعات التي حظيت باهتمام المختصين في المجالات التعليمية والسلوكية، ونلمس الاختلاف والتنوع بين تعريفات الباحثين والدارسين لها، وذلك نظرا لتنوع المنطلقات الفكرية والأطر النظرية التي تناولت المهارات الحياتية التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثين والدارسين، وإلى اختلاف نظرتهم إلى الإنسان وسلوكه. وخلاصة القول أن المهارة تعبر عن القدرة على أداء عمل معين، وتتميز بخصائص عملية وعاطفية، وعقلية، وتتطلب معلومات ومعارف، وتتحسن من خلال التدريب والاستخدام، ويمكن استخدامها في مواقف متعددة.

# الفصل الرابع:

# الإجراءات

# الميدانية

# للدراسة

# الفصل الرابع

# الإجراءات الميدانية للدراسة

**تمهيد**

**4-1- منهج الدراسة**

**4-2- مجتمع الدراسة**

**4-3- عينة الدراسة**

**4-3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية**

**4-3-2- عينة الدراسة الأساسية**

**4-4- مجال الدراسة (المكاني، الزمني، البشري)**

**4-5- أداة الدراسة**

**4-6- الخصائص السيكومترية للأداة**

**4-7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة**

**تمهيد:**

يشكل هذا الفصل مدخلا للدراسة الميدانية، ويتضمن تحديد المنهج المستخدم الذي اتبعه الباحث في هذه الدراسة، ووصف مجتمعها، وعينتها وكيفية اختيار هذه الأخيرة، وحدودها البشرية والزمنية والمكانية، وكذلك إجراءات إعداد أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، والتحقق من مدى ملاءمتها، وخصائصها السيكومترية، والمتمثلة في الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

## 4-1- منهج الدراسة:

إن المنهج مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه. وبالاستناد إلى اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد أولا على طبيعة المشكلة، وأبعادها وأهدافها، واستجابة لطبيعة موضوع الدراسة باعتبارها من المواضيع النفسية والتربوية، لقد استخدام المنهج الوصفي المقارن الذي تتم من خلاله المقارنة بين متغيرات الدراسة.

فطبيعة الموضوع تستلزم الوصف والمقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في متغير المهارات الحياتية، وبين الذكور والإناث، وبين مختلف الكليات، وبين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

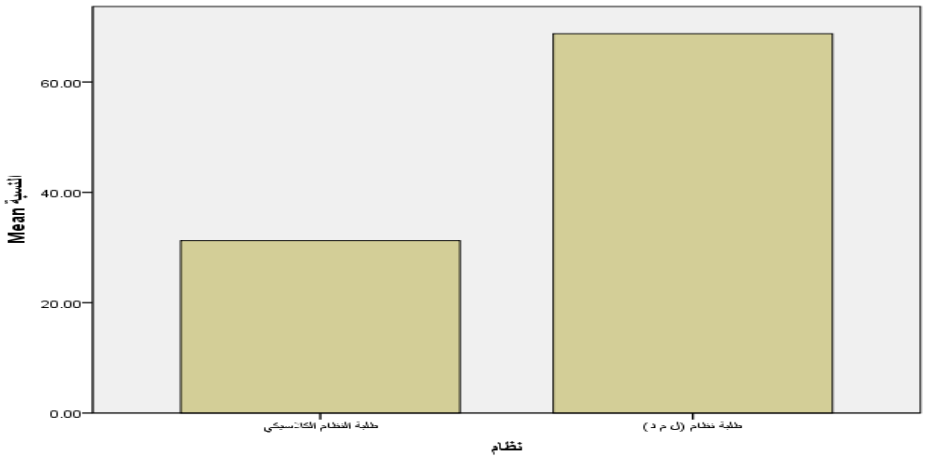
## 4-2- مجتمع الدراسة:

يعني مجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة، فتحديد مجتمع الدراسة، ووضعه في ذهن الباحث قبل بدء دراسته أمر بالغ الأهمية حتى لا تخرج الاستنتاجات والاقتراحات عن حدودها، لأن الباحث سيعمم في النهاية نتائج الدراسة عليه. ويتمثل مجتمع الدراسة في طلبة السنة الرابعة نظام كلاسيكي، وطلبة السنة الثالثة نظام (ل م د)، للسنة الجامعية (2013/2012)، وقد تم اختيار ذلك لكونهما أشرفا على نهاية التعليم والتكوين. والجدول رقم (01) يوضح ذلك.

**جدول رقم (01) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم**

| | عدد الطلبة في المجتمع | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **طلبة النظام الكلاسيكي** | 2090 | 31.24 |
| **طلبة نظام (ل م د)** | 4599 | 68.76 |
| **المجموع** | 6689 | 100 |

يشير الجدول رقم (01) أن عدد طلبة النظام الكلاسيكي يقدر بـ (2090) وبنسبة (31.25 %) من المجتمع الكلي للدراسة. مقارنة بطلبة نظام (ل م د) الذين يبلغ عددهم 4599، وبنسبة (68.76%) في مجتمع الدراسة. والرسم البياني رقم (07) يظهر ذلك.



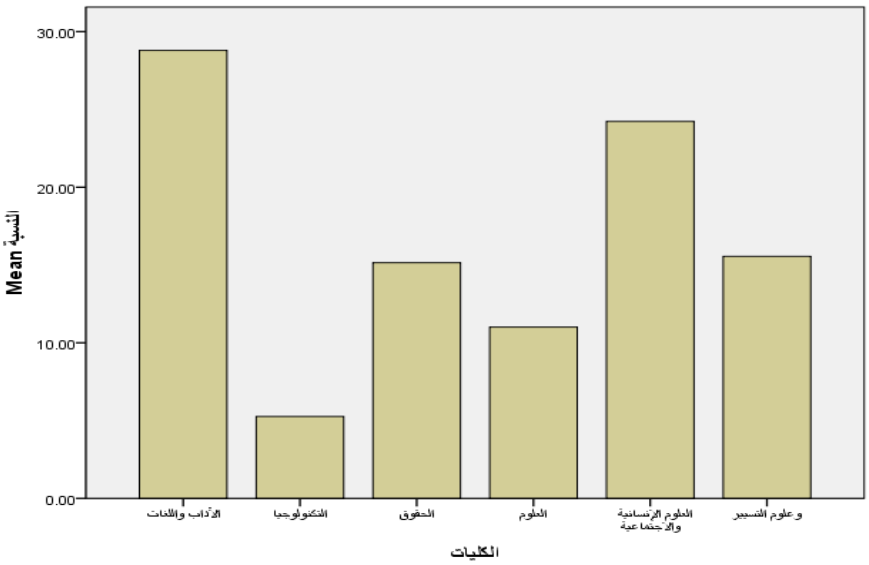

**رسم بياني رقم (07) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب نظام التعليم**

**مواصفات مجتمع الدراسة حسب الكليات:**

**جدول رقم (02) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات**

| التخصص | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| الآداب واللغات | 1923 | 28.79 |
| العلوم الإنسانية والاجتماعية | 1621 | 24.23 |
| العلوم | 737 | 11.01 |
| التكنولوجيا | 353 | 5.27 |
| العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 1041 | 15.56 |
| الحقوق | 1014 | 15.15 |
| المجموع | 6689 | 100 |

يشير الجدول رقم (02) أن عدد طلبة كلية الآداب واللغات يقدر بـ (1923) وبنسبة (28.79%) من المجتمع الكلي للدراسة. مقارنة عدد طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الذين يبلغ عددهم 1621، وبنسبة (24.23%) في مجتمع الدراسة. في حين بلغ عدد طلبة كلية العلوم 737 وبنسبة (11.01%) بلغ عدد طلبة كلية التكنولوجيا 353 وبنسبة (5.27%) أما عدد طلبة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير 1041 وبنسبة (15.56%) طلبة كلية الحقوق 1014 وبنسبة (15.15%) والرسم البياني رقم (08) يظهر ذلك بوضوح.




**رسم بياني رقم (08) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة حسب الكليات**

## 4-3- عينة الدراسة:

### 4-3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية قام الباحث بخطوة ضرورية في أية دراسة علمية ألا وهي القيام بدراسة استطلاعية على عدد معين من أفراد المجتمع، وهذا لغرض معرفة مختلف الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وكذا الصعوبات التي قد تواجهه أثناء إجراء الدراسة، وتحديد مدى استجابة المبحوثين، كما توفر الفرصة لتقويم مدى

صلاحية الأداة المعدة لجمع البيانات، وحساب الخصائص السيكومترية لها والمتمثلة في الصدق والثبات.

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في (60) طالب وطالبة. من السنة الرابعة من النظام الكلاسيكي، والسنة الثالثة من نظام (ل م د) مع بداية السداسي الثاني للسنة الجامعية (2013/2012)، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، والتي تعرف بأنها "العينة التي تؤخذ من خلال تقسيم وحدات المجتمع إلى طبقات متجانسة واختيار عينة عشوائية بسيطة أو منتظمة من كل منها". وهذا لضمان تمثيل هذه العينة لمجتمعها الأصلي، فالمجتمع لا يضم أفراد متجانسين، بل يضم طبقات أو فئات متعددة ومتباينة حيث نلاحظ الفئات التالية فمن حيث نظام التعليم هناك (طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام "ل م د")، ومن حيث الجنس (الذكور والإناث)، ومن حيث المعدل التحصيلي هناك ثلاث فئات (معدل مقبول، وقريب من الحسن، وجيد)، أما من حيث متغير الكليات نميز الكليات التالية (الآداب واللغات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم، التكنولوجيا، العلوم الاقتصادية والتسيير، الحقوق).

كيفية اختيار العينة العشوائية الطبقية: نحدد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي (الطبقات)، ثم يحدد عدد الطلاب في كل فئة، (بنفس النسبة الموجودة في المجتمع)، ثم اختيار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها، مع مراعاة نسبة ثابتة من كل فئة بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد، متناسبا مع حجم هذه الفئة. (عبد المنعم الدردير، 2006) تستخدم هذه الطريقة عندما يكون المجتمع منقسما إلى طبقات، وتكون لدينا الرغبة في تمثيل جميع هذه الطبقات في العينة.

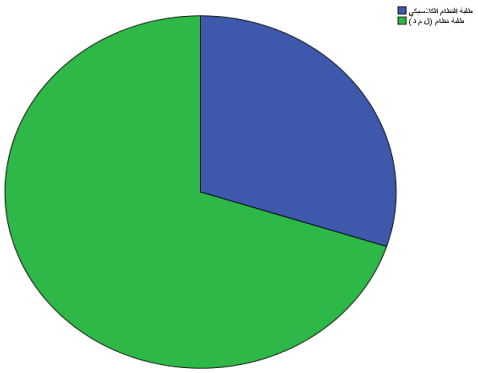
**مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم:**

والجدول رقم (03) يوضح ذلك:

**جدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم**

| نظام التعليم | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **النظام الكلاسيكي** | 18 | 33 |
| **نظام (ل م د)** | 42 | 67 |
| **المجموع** | 60 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (03) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيراتها فبالنسبة لمتغير نظام التعليم، حيث نلاحظ أن طلبة نظام (ل م د) يشكلون أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة، حيث شكلوا ما نسبته (67%) في حين أن طلبة النظام الكلاسيكي شكلوا نسبة (33 %) فقط. وهذا نظرا لكثرة عدد طلبة نظام (ل م د) في مجتمع الدراسة، مقارنة بطلبة النظام الكلاسيكي كما سبق وأن رأينا في الجدول رقم (03). والرسم البياني رقم (09) يظهر ذلك بوضوح



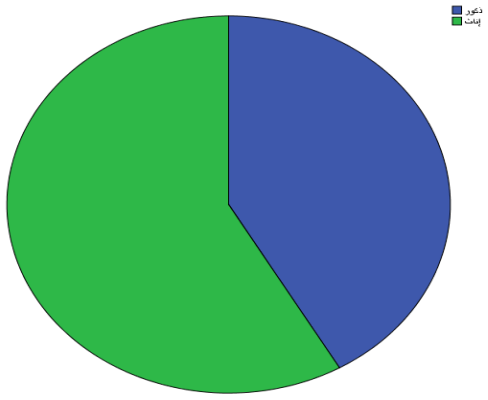
**رسم بياني رقم 09) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب نظام التعليم**

**مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:**

**جدول رقم (04) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **ذكور** | 25 | 41.66 |
| **إناث** | 35 | 58.34 |
| **المجموع** | 60 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (04) بالنسبة لمتغير الجنس أن نسبة الذكور تقدر بـ (41.66%) من عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الإناث (58.34%) نظرا لكثرة عددهن في المجتمع الأصلي. والرسم البياني رقم (10) يظهر ذلك بوضوح.




**رسم بياني رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس**

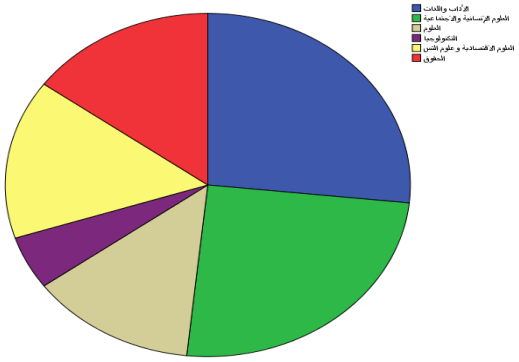
**مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات:**

**جدول رقم (05) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات**

| التخصص | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| الآداب واللغات | 16 | 26.66 |
| العلوم الانسانية والاجتماعية | 15 | 25.00 |
| العلوم | 8 | 13.33 |
| تكنولوجيا | 3 | 5.00 |
| العلوم الاقتصادية والتسيير | 9 | 15.00 |
| الحقوق | 9 | 15.00 |
| المجموع | 60 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (05) بالنسبة لمتغير الكليات، فقد بلغت نسبة طلبة كلية الآداب واللغات (26.66%)، وهي أكبر نسبة نظرا لكثرة عدد الطلبة في المجتمع، يليها طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغت بنسبتهم (25.00%)، أما نسبة طلبة كلية

العلوم الاقتصادية والتسيير، وكلية الحقوق فهو متساو وتقدر بـ (15%)، أما طلبة كلية العلوم فإن بنسبتهم (13.33%). في حين بلغت نسبة طلبة كلية التكنولوجيا (05.00%)، وهي أقل نسبة نظرا لقلة عدد الطلبة في المجتمع. والرسم البياني رقم (11) يظهر ذلك بوضوح.



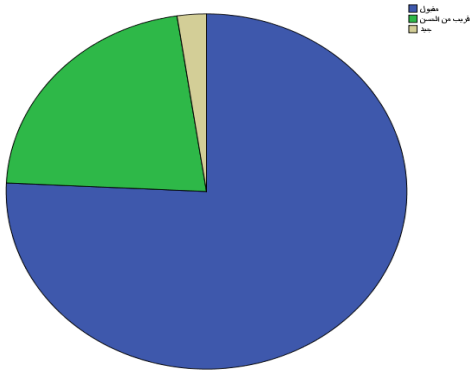
**رسم بياني رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الكليات**

**مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي:**

**جدول رقم (06) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| المعدل التحصيلي التراكمي | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **مقبول** | 45 | 75.00 |
| **قريب من الحسن** | 13 | 21.66 |
| **جيد** | 2 | 2.33 |
| **المجموع** | 60 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (06) بالنسبة لمتغير المعدل التحصيلي التراكمي يتضح من الجدول رقم (05) أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة من ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول حيث بلغت نسبتهم (75.00%)، في حين أن نسبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن (21.66%)، بينما تظهر أقل نسبة لطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (2.33 %). والرسم البياني رقم (12) يوضح ذلك.



**رسم بياني رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

## 4-3-2- عينة الدراسة الأساسية:

سمحت لنا الدراسة الاستطلاعية بالتعرف على ميدان الدراسة، واختبار أداتها بالتقرب أكثر من عينة الدراسة الأساسية.

تتكون عينة الدراسة الأساسية من (685) طالب وطالبة تم اختيارهم بنفس الطريقة التي تم بها اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية. وفيما يلي عرض لمختلف خصائص العينة الأساسية.

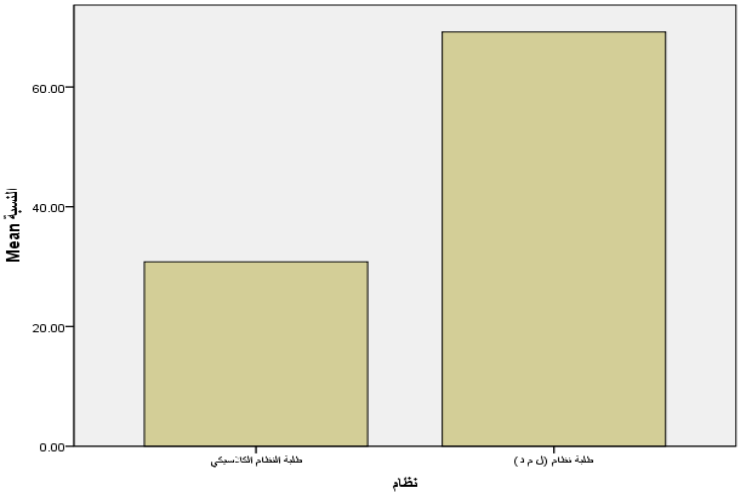
**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب نظام التعليم:**

**جدول رقم (07) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم.**

| | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| طلبة النظام الكلاسيكي | 211 | 30.80 |
| طلبة نظام (ل م د) | 474 | 69.20 |
| المجموع | 685 | 100 |

بإلقاء نظرة على الجدول رقم (07) الذي يوضح توزيع الطلبة حسب متغير نظام التعليم نجد أن طلبة نظام (ل م د) يشكلون أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة، حيث شكلوا ما نسبته (69.20%) في حين أن طلبة النظام الكلاسيكي شكلوا نسبة (30.80 %) فقط. وهذا نظرا لكثرة عدد طلبة نظام (ل م د) في مجتمع الدراسة، مقارنة بطلبة النظام الكلاسيكي كما سبق وأن رأينا في الجدول رقم (01).

يمثل أفراد العينة طلبة السنة الثالثة نظام (ل م د) والسنة الرابعة من النظام الكلاسيكي، بلغ قوامها (685) طالب وطالبة، منهم (474) من نظام (ل م د)، و(211) من النظام الكلاسيكي للسنة الجامعية (2013/2012). والرسم البياني رقم (13) يظهر ذلك بوضوح




**رسم بياني رقم (13) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب نظام التعليم.**

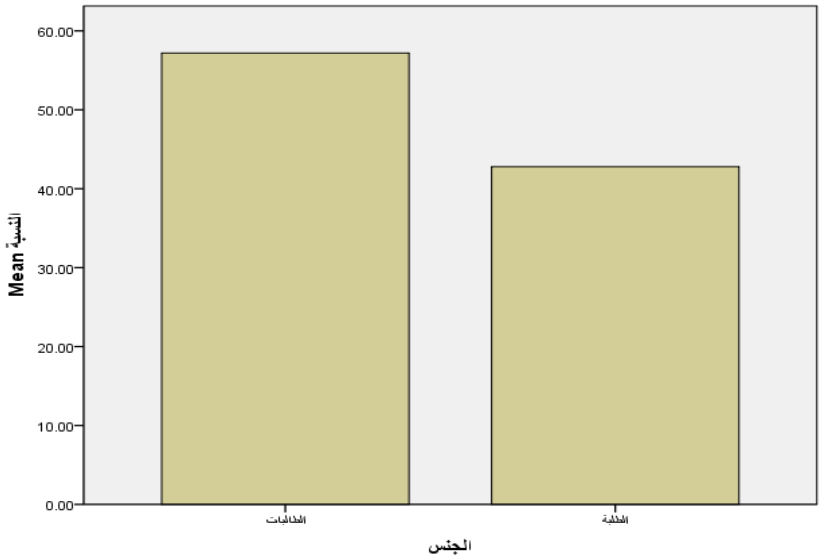
**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:**

**جدول رقم (08) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس**

| الجنس / البيانات | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| **الطلبة** | 293 | 42.8 |
| **الطالبات** | 392 | 57.2 |
| **المجموع** | 685 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) الذي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس أن التعداد الكلي لعينة الدراسة يقدر بـ (685)، وقد بلغ تعداد الطلبة الذكور بـ (293)، أي ما بنسبة (42.80%) من العينة الكلية للدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات (392) أي

بنسبة (57.20%) نظرا لكثرة عددهن في المجتمع الأصلي. والرسم البياني رقم (14) يظهر ذلك بوضوح




**رسم بياني رقم (14) يبين توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس**

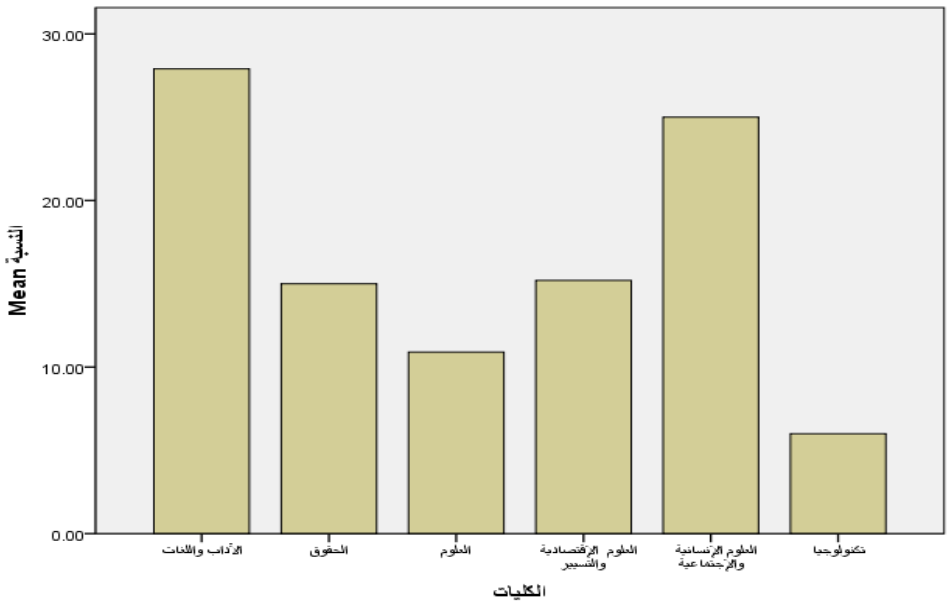
**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الكليات:**

**جدول رقم (09) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات**

| الكليات / البيانات | العدد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **الآداب واللغات** | 191 | 27.9 |
| **العلوم الإنسانية والاجتماعية** | 171 | 25.0 |
| **العلوم** | 75 | 10.9 |
| **تكنولوجيا** | 41 | 06.0 |
| **العلوم الاقتصادية والتسيير** | 105 | 15.2 |
| **الحقوق** | 103 | 15.0 |
| **المجموع** | 685 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) الذي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الكليات، وقد بلغ تعداد طلبة كلية الآداب واللغات بـ (191)، أي ما يعادل نسبة (27.90%)، وهي أكبر نسبة من العينة الكلية. نظرا لكثرة عدد الطلبة في المجتمع، يليها

طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغ عددهم (171) وبنسبة (25.00%)، أما عدد طلبة كليتي العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق فيكاد يكون متساو وهما على الترتيب (105) و(103)، وبنسبة (15.2) و(15.0)، وما قبل الأخير فطلبة كلية العلوم وعددهم (75) طالب وطالبة وبنسبة (10.90%). في حين بلغ عدد طلبة كلية التكنولوجيا (41) وبنسبة (06.00%)، وهي أقل نسبة نظرا لقلة عدد الطلبة في المجتمع. والرسم البياني رقم (15) يظهر ذلك بوضوح.




**رسم بياني رقم (15) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات**

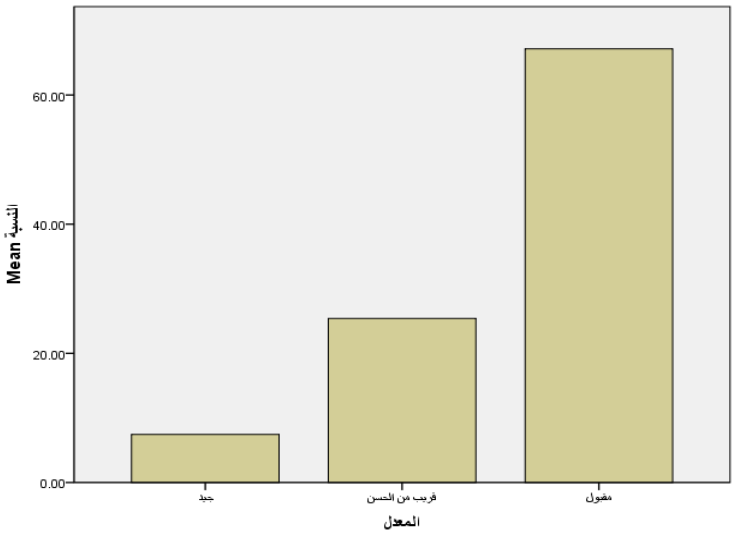
**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي:**

**جدول رقم (10) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| المعدل / البيانات | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| **مقبول** | 460 | 67.15 |
| **قريب من الحسن** | 174 | 25.40 |
| **جيد** | 51 | 7.44 |
| **المجموع** | 685 | 100 |

بالنظر للجدول رقم (10) نجد أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة من ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول حيث يبلغ عددهم (460) طالب، أي بنسبة (67.15%)، بينما

تظهر أقل نسبة لطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (7.44 %). والرسم البياني رقم (16) يظهر ذلك بوضوح




**رسم بياني رقم (16) توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

## 4-4- مجال الدراسة (المكاني، الزمني، البشري):

أجريت الدراسة الميدانية بجامعة المسيلة، وشملت طلبة السنة الرابعة نظام كلاسيكي، والسنة الثالثة نظام (ل م د) من ستة كليات التي بها نظامي التعليم وهي: (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والتكنولوجيا، والاقتصاد والتجارة والتسيير، والحقوق).

قام الباحث بالإشراف المباشر على توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، حيث تم توزيع أزيد من (750) استمارة لمقياس المهارات الحياتية، ويتضمن مجموعة من البيانات مسجلة بالملحق رقم (2) في نهاية السداسي الثاني للسنة الجامعية (2013/2012)، وذلك في الفترة من 20 مارس 2013 إلى 20 أفريل 2013.

ثم جمع أداة الدراسة من أفراد العينة، وتم استبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط، وبلغ عدد الاستمارات التي استوفت الشروط (685) استمارة.

## 4-5- أداة الدراسة:

وصف الأداة وخطوات بنائها:

لبناء مقياس المهارات الحياتية، اتبع الباحث مجموعة الخطوات وهي على النحو التالي:

تم الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع، وذلك لغرض التعرف على ماهية المهارات، والنتائج التي تم التوصل إليها. ومن هذه الدراسات والبحوث دراسة جمال عبد الفتاح وأيمن سليمان (2010)، ورأفت محمد (2010)، وسليمان عبد الواحد (2010)، وصادق خالد (2010)، ومحمد ضرار (2010)، ومحمد نزار (2009)، وأحمد بهجت (2009)، وحسن عمر (2008)، وسامي محسن (2007)، ومحمد عزت وفليب أسكاروس (2007)، ومحمود عبد الرزاق (2005)، ومريم السيد (2007)، وفهيم مصطفى (2005)، وتغريد عمران ورجاء الشناوي وعفاف صبحي (2001).

تكوين الأداة:

تكونت الأداة من جزئين الأول خاص بالمعلومات المتعلقة بعينة الدراسة والمتضمن متغير نظام التعليم، والجنس، والكلية، والمعدل التحصيلي التراكمي. والجزء الثاني للمقياس الذي يتكون من (78) بندا موزعة على ستة أبعاد، كل بعد يتكون من 13 بندا، والجدول رقم (03) يوضح هذه الأبعاد وأرقام كل بند:

**جدول رقم (11) أبعاد مقياس المهارات الحياتية وأرقام البنود التي تنتمي إليها**

| البنود / الأبعاد | أرقام البنود | عدد البنود |
|---|---|---|
| **مهارة مواجهة الضغوط** | 1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55، 61، 67، 73. | 13 |
| **مهارة حل المشكلات** | 2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 56، 62، 68، 74. | 13 |
| **المهارات الاجتماعية** | 3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57، 63، 69، 75. | 13 |
| **مهارة اتخاذ القرارات** | 4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58، 64، 70، 76. | 13 |
| **مهارات الاتصال** | 5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59، 65، 71، 77. | 13 |
| **مهارة القيادة** | 6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60، 66، 72، 78. | 13 |

الإجابة على المقياس:

يتطلب من المستجيب أن يقرأ كل بند من بنود المقياس ثم يضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيه باختيار أحد البدائل الخمسة وهي: (دائما/ غالبا/ أحيانا/ نادرا/ أبدا).

تصحيح المقياس:

يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية البند أو سلبيته، والجدول رقم (08) يوضح ذلك:

**جدول رقم(12) طريقة تنقيط مقياس المهارات الحياتية**

| الاستجابة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة في البنود الموجبة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| الدرجة في البنود السالبة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

والجدول التالي يمثل توزيع العبارات السلبية وأرقامها في كل بعد.

**جدول رقم (13) البنود السلبية في كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية**

| الأبعاد | مهارة مواجهة الضغوط | مهارة حل المشكلات | مهارة اتخاذ القرار | المهارات الاجتماعية | مهارات الاتصال | مهارة القيادة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنود السالبة | 73-67-49-31 | 62 | لا توجد | 76-64 | 65-53 | 30-12 |

الدرجة الكلية القصوى للمقياس: 5 × 78 = 390 درجة.

أما الدرجة الدنيا للمقياس هي: 78 × 1 = 78 نقطة.

في حين أن الدرجة القصوى للبعد: 13 × 5 = 65 أما الدرجة الدنيا للبعد: 13 × 1 = 13 نقطة.

## 4-6- الخصائص السيكومترية للأداة:

من المستلزمات الأساسية لجودة المقياس، وقدرته على قياس ما أعد لقياسه، التثبت من الخصائص السيكومترية له، والتي من أهمها الصدق والثبات.

**قياس صدق الأداة:**

ويعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، ويقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه. (نبيل جمعة، 2010)

وقد تم التأكيد من صدق مقياس المهارات الحياتية من خلال القيام بالإجراءات التالية:

**صدق المحكمين:**

تم التأكيد من صدق مقياس المهارات الحياتية عن طريق استخدام صدق المحكمين، وذلك من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في جامعة الجزائر والمسيلة والأغواط، ومن أصحاب الخبرة والاختصاص، حيث بلغ عددهم (9) محكمين، والملحق رقم (1) يوضح ذلك. لإبداء الرأي حول مدى كفاية البيانات الخاصة بأفراد العينة، ومدى ملائمة بنود المقياس، ووضوحها من حيث المضمون، والصياغة، واللغة، ومدى مناسبة البند للمهارة التي تندرج تحتها، وإضافة أو حذف أي بنود، أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ردود الأساتذة المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة. حيث بلغ عدد بنود المقياس (78) بندا موزعة على ستة أبعاد، بواقع ثلاثة عشر بندا لكل بعد من أبعاد المقياس.

وبعد استعادة الاستمارات وتفريغ تقديرات الأساتذة المحكمين لبنود المقياس تم تحويلها إلى نسب مئوية والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14) نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين

| رقم البند | النسبة المئوية لقبول البند | النسبة المئوية لتعديل صياغة البند | المجموع | رقم البند | النسبة المئوية لقبول البند | النسبة المئوية لتعديل صياغة البند | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 100 | 00 | 100 | 21 | 100 | 00 | 100 |
| 2 | 100 | 00 | 100 | 22 | 100 | 00 | 100 |
| 3 | 100 | 00 | 100 | 23 | 100 | 00 | 100 |
| 4 | 88.99 | 11.11 | 100 | 24 | 100 | 11.11 | 100 |
| 5 | 100 | 00 | 100 | 25 | 100 | 00 | 100 |
| 6 | 100 | 00 | 100 | 26 | 100 | 11.11 | 100 |
| 7 | 100 | 00 | 100 | 27 | 100 | 11.11 | 100 |
| 8 | 100 | 00 | 100 | 28 | 100 | 00 | 100 |
| 9 | 100 | 00 | 100 | 29 | 100 | 11.11 | 100 |
| 10 | 100 | 00 | 100 | 30 | 100 | 00 | 100 |
| 11 | 100 | 00 | 100 | 31 | 100 | 20 | 100 |
| 12 | 88.99 | 11.11 | 100 | 21 | 100 | 11.11 | 100 |
| 13 | 88.99 | 11.11 | 100 | 33 | 100 | 00 | 100 |
| 14 | 100 | 00 | 100 | 34 | 100 | 11.11 | 100 |
| 15 | 88.99 | 11.11 | 100 | 35 | 100 | 11.11 | 100 |
| 16 | 100 | 00 | 100 | 36 | 100 | 00 | 100 |
| 17 | 100 | 00 | 100 | 37 | 100 | 00 | 100 |
| 18 | 100 | 00 | 100 | 38 | 100 | 00 | 100 |
| 19 | 100 | 00 | 100 | 39 | 100 | 00 | 100 |
| 20 | 100 | 00 | 100 | 40 | 100 | 11.11 | 100 |

تابع للجدول رقم (14) نسبة الموافقة التي تحصل عليها كل بند في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين

| رقم البند | قبول البند | تعديل صياغة البند | المجموع | رقم البند | قبول البند | تعديل صياغة البند | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | 100 | 00 | 100 | 60 | 100 | 00 | 100 |
| 42 | 88.99 | 11.11 | 100 | 61 | 100 | 00 | 100 |
| 43 | 88.99 | 11.11 | 100 | 62 | 100 | 00 | 100 |
| 44 | 88.99 | 11.11 | 100 | 63 | 100 | 00 | 100 |
| 45 | 100 | 00 | 100 | 64 | 100 | 00 | 100 |
| 46 | 100 | 00 | 100 | 65 | 100 | 00 | 100 |
| 47 | 100 | 00 | 100 | 66 | 100 | 00 | 100 |
| 48 | 100 | 00 | 100 | 67 | 100 | 00 | 100 |
| 49 | 100 | 00 | 100 | 68 | 100 | 00 | 100 |
| 50 | 100 | 00 | 100 | 69 | 100 | 00 | 100 |
| 51 | 100 | 00 | 100 | 70 | 100 | 00 | 100 |
| 52 | 100 | 00 | 100 | 71 | 100 | 00 | 100 |
| 53 | 100 | 00 | 100 | 72 | 100 | 00 | 100 |
| 54 | 100 | 00 | 100 | 73 | 100 | 00 | 100 |
| 55 | 100 | 00 | 100 | 74 | 100 | 00 | 100 |
| 56 | 100 | 00 | 100 | 75 | 100 | 00 | 100 |
| 57 | 100 | 00 | 100 | 76 | 100 | 00 | 100 |
| 58 | 100 | 00 | 100 | 77 | 100 | 00 | 100 |
| 59 | 100 | 00 | 100 | 78 | 100 | 00 | 100 |

يتضح من الجدول رقم (14) أن عدد العبارات التي نسبة الموافقة عليها 100% بلغت 63 بندا، بينما عدد البنود التي فاقت نسبة الموافقة عليها 80 % بلغت 15 بندا في مقياس المهارات الحياتية من قبل المحكمين، وهذا يدل على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر الأساتذة المحكمين.

ولم يكتف الباحث بحساب محتوى صدق مقياس المهارات الحياتية بواسطة الأساتذة المحكمين بل تم حسابه بطرائق أخرى.

**صدق الاتساق الداخلي:**

قد لا يكشف التحليل الظاهري للبنود عن صدقها ودقة تمييزها بين الأفراد الذين يمتازون بمستوى عال من المهارة المقاسة والآخرين الذين يمتلكون مستوى أدنى منها. ولأن من مؤشرات صدق البنود معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الأفراد في الاختبار ككل، فضلا عن هذا يعد مؤشراً من مؤشرات القدرة التمييزية للبند. إذ يشير الارتباط الدال بين درجة البند ودرجة الاختبار الكلية إلى قدرة البند على قياس ما يقيسه الاختبار ككل. (Annastasi, 1988)

لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين البند والمجموع الكلي للمقياس للتحقق من تجانسها، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويشير الجدول رقم (15)

**جدول رقم (15) معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي له**

| رقم البند | معاملات الارتباط | رقم البند | معاملات الارتباط | رقم البند | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **0.59 | **27** | **0.73 | **53** | **0.77 |
| **2** | 0.20 | **28** | **0.63 | **54** | 0.24 |
| **3** | *0.30 | **29** | **0.66 | **55** | **0.60 |
| **4** | *0.27- | **30** | **0.64 | **56** | 0.00 |
| **5** | *0.29 | **31** | **0.67 | 57 | **0.62 |
| **6** | **0.39 | **21** | **0.61 | **58** | **0.44 |
| **7** | **0.68 | **33** | **0.59 | **59** | **0.79 |
| **8** | **0.60 | **34** | **0.55 | **60** | **0.75 |
| **9** | **0.61 | **35** | **0.34 | **61** | 0.24 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **10** | **0.57** | **36** | **0.47** | **62** | **0.79** |
| **11** | **0.47** | **37** | **0.61** | **63** | **0.64** |
| **12** | **0.77** | **38** | **0.44** | **64** | **0.62** |
| **13** | **0.59** | **39** | **0.79** | **65** | **0.54** |
| **14** | **0.46** | **40** | **0.69** | **66** | **0.39** |
| **15** | **0.33** | **41** | **0.75** | **67** | **0.68** |
| **16** | **0.59** | **42** | **0.64** | **68** | **0.79** |
| **17** | **0.57** | **43** | **0.47** | **69** | **0.56** |
| **18** | **0.63** | **44** | **0.70** | **70** | **0.63** |
| **19** | **0.56** | **45** | **0.77** | **71** | **0.39** |
| **20** | **0.63** | **46** | **0.67** | **72** | **0.75** |
| **21** | **0.37** | **47** | **0.66** | **73** | **0.79** |
| **22** | **0.59** | **48** | **0.53** | **74** | **0.63** |
| **23** | **0.37** | **49** | 0.11 | **75** | **0.77** |
| **24** | **0.46** | **50** | 0.23 | **76** | **0.62** |
| **25** | **0.62** | **51** | **0.79** | **77** | **0.75** |
| **26** | **0.54** | **52** | 0.00 | **78** | **0.79** |

**** دالة عند 0.01**

*** دالة عند 0.05**

يبرز من خلال الجدول رقم (15) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس، وبينها وبين المجموع الكلي للمقياس، (68) بندا دالة عند 0.01 أي بنسبة (87.17 %). و(03) عبارات دالة عند (0.05) أي بنسبة (3.84 %)، (07) عبارات غير دالة أي بنسبة (8.97 %) مما يدل على اتساق المقياس.

**صدق اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية:**

باستعمال الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للمقياس. وتم حساب معاملات الاتساقات البينية لأبعاد المقياس الستة كما هو موضح في الجدول رقم (16)

**جدول رقم (16): معاملات ارتباط أبعاد مقياس المهارات الحياتية الستة والمجموع الكلي للمقياس**

| | مهارة القيادة | مهارة الاتصال | المهارات الاجتماعية | مهارة اتخاذ القرار | مهارة حل المشكلات | مهارة مواجهة الضغوط | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة القيادة | 1 | **0.70 | **0.78 | **0.77 | **0.65 | **0.78 | **0.85 |
| مهارة الاتصال | | 1 | **0.73 | **0.71 | **0.65 | **0.77 | **0.82 |
| المهارات الاجتماعية | | | 1 | **0.84 | **0.80 | **0.87 | **0.92 |
| مهارة اتخاذ القرار | | | | 1 | **0.83 | **0.83 | **0.92 |
| مهارة حل المشكلات | | | | | 1 | **0.82 | **0.89 |
| مهارة مواجهة الضغوط | | | | | | 1 | **0.64 |
| المجموع الكلي | | | | | | | 1 |

****دالة عند 0.01**

يبرز من خلال الجدول رقم (16) أن جميع معاملات الارتباط بيرسون بين كل بعدين من أبعاد المقياس، وبينها وبين المجموع الكلي للمقياس، تراوحت بين (0.64 و0.92)، وأن جميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من (0.01).

**الصدق التمييزي للبنود:**

تم التأكد من صدق بنود مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على الصدق التمييزي أو المقارنة الطرفية، وذلك بعد ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية من أعلى درجة إلى أدناها، والتي ضمت (60) طالب من كلا الجنسين، ومن كلا النظامين، ومن مختلف الكليات، حيث تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع، وتمثل نسبة (27%) من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات، و(27%) من الأفراد الذين حصلوا على أدنى الدرجات، فكان حجم كل مجموعة لكلا الطرفين (16) طالب، فاستخرجت لهم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم حسبت قيمة "ت" للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا بالاعتماد على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

**جدول رقم (17): دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس المهارات الحياتية**

| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجموعة العليا في مقياس المهارات الحياتية** | ن=16 | 310.06 | 24.42 | 36.26 | 30 | 0.00 |
| **المجموعة الدنيا في مقياس المهارات الحياتية** | ن=16 | 171.38 | 18.94 | | | |

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات العليا بلغ (310.06) وبانحراف معياري (24.42) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات الدنيا (171.38) وبانحراف معياري (18.94)، أما الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا فنجد أن قيمة "ت" بلغت (36.26) عند درجة حرية (30)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج المجموعة العليا ونتائج المجموعة الدنيا، وبالتالي فللمقياس قدرة على التمييز بين أطرافه، ومنه نستنتج بأنه مقياس صادق.

**قياس ثبات الأداة:**

يقصد بثبات المقياس إعطاء نتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة في نفس الظروف. ويعني الثبات أن المقياس موثوق به، ويعتمد عليه (1973) Kerning، ويعرف الثبات بأنه الاتساق في نتائج المقياس (1972) Marshall ويتم التأكد من ثبات المقياس بعدة طرائق منها استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا.

**طريقة التجزئة النصفية:**

تم تجزئة المقياس إلى صورتين متكافئتين، وأفضل أساس للتقسيم أن أحدهما يحتوي العبارات الفردية (1، 3، 5...) والثاني العبارات الزوجية (2، 4، 6...) (رجاء أبو علام،

2007) وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (العبارات الفردية والزوجية) 0.78 وهي دالة عند 0.01 ومنه فإن معامل الثبات = 2*0.78/1+0.78 = 0.87

**طريقة ألفا كرونباخ:**

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية وكذا المجموع الكلي له، والجدول رقم (18) يوضح ذلك:

**جدول رقم (18) معاملات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أبعاد المقياس الستة والمجموع الكلي**

| البعد | معامل الثبات ألفا |
|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | 0.50 |
| مهارة حل المشكلات | 0.47 |
| مهارة اتخاذ القرار | 0.48 |
| المهارات الاجتماعية | 0.47 |
| مهارة الاتصال | 0.49 |
| مهارة القيادة | 0.49 |
| المجموع الكلي | 0.82 |

مما سبق تبين أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.47) و(0.50) بالنسبة للأبعاد، أما المجموع الكلي فبلغت قيمته (0.82) وهو على درجة مقبولة من الثبات، مما يحملنا إلى استخدامه على عينة الدراسة الأساسية.

## 4-7- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

إن تحديد الأساليب الإحصائية في تحليل وتفسير النتائج يعتبر خطوة هامة في الجانب الميداني، وبالرجوع إلى فرضيات الدراسة، وإلى خصائص العينة فقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاء الوصفي: النسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وهو من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استخداما، وهو يبين مدى تناثر درجات الأفراد حول متوسطها الحسابي، لأن معرفة قيمة المتوسط الحسابي بحد ذاتها لا تعني الكثير، بعكس ما إذا تمت مقارنتها بقيمة أخرى توضح مدى تباعدها أو تقاربها ببعضها البعض.

**اختبارT:** للقيام بدراسة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لمقياس المهارات الحياتية، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د)، والكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث).

**اختباراليفين:** لفحص تجانس التباين لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له تبعا لمتغير الكليات. والمعدل التحصيلي التراكمي.

**تحليل التباين:** وذلك للتعرف على مدى دلالة الفروق بين مختلف المجموعات بالنسبة لمتغيرات الدراسة الأساسية والمتمثلة في متغير الكليات (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العلوم، التكنولوجيا، والاقتصاد والتجارة والتسيير، الحقوق)، ومتغير المعدل التحصيلي (مقبول، قريب من الحسن، جيد).

**اختبار أقل الفروق الدالة :(LSD)** وهو من أكثر وأقدم اختبارات (المتابعة للمقارنات المتعددة بين المتوسطات) الذي اقترحه (1948) Fisher.

**اختبار كروسكال واليس:** يستخدم الباحث اختبار كروسكال واليس عندما يتعذر عليه استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه البارامتري، أي عندما لا تتحقق شروط استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (الاعتدالية، تجانس تباين العينات مع المجتمعات المسحوبة منها، كما يستخدم اختبار كروسكال واليس في المقارنة بين عدة عينات مستقلة بحيث تكون البيانات رتيبة، أو يمكن تحويلها إلى رتب. (عبد المنعم الدردير، 2006)

# الفصل الخامس:

# عرض وتحليل

# البيانات ومناقشتها

# الفصل الخامس

# عرض وتحليل البيانات ومناقشتها

**تمهيد**

**5-1- عرض النتائج والمعطيات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة**

**5-2- مناقشة نتائج الدراسة**

**5-3- الخاتمة**

**تمهيد:**

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة، وبعد تطبيق المقياس وجمع البيانات وتصنيفها وترتيبها، سيحاول الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتحليلها ثم مناقشتها على ضوء الفرضيات، والوصول إلى النتيجة العامة، والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في إكمال النقائص المسجلة في هذه الدراسة.

**عرض النتائج والمعطيات العامة المتعلقة بمتغيرات الدراسة:**

## 5-1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط، ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (19)

**جدول رقم (19) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط**

| البيانات أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | كلاسيك | 211 | 46.80 | 6.00 | 0.24 | 0.61 | -0.47 | 683 | 0.63 |
| | (ل م د) | 474 | 47.04 | 6.13 | | | | | |

يتبين من خلال الجدول رقم (19) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين، ولهذا نختار قيمة "ت" ومستوى دلالتها بناء على قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات "ف"، والذي بلغت قيمته (0.24)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، وهذا يعني أن هناك تجانس بين التباينات، وعليه سنختار قيمة "ت" في حالة افتراض تساوي التباينات، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول.

كما يتضح من الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط إذ بلغت قيمة "ت" (-0.47) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط.

## 5-2- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (20)

**جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة حل المشكلات | كلاسيك | 211 | 46.31 | 7.28 | 1.70 | 0.19 | -0.82 | 683 | 0.40 |
| | (ل م د) | 474 | 46.82 | 7.50 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة حل المشكلات إذ بلغت قيمة "ت" (-0.82) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة حل المشكلات.

## 5-3-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (21)

**جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة اتخاذ القرار | كلاسيك | 211 | 45.98 | 7.57 | 0.63 | 0.42 | 3.07- | 683 | 0.06 |
| | (ل م د) | 474 | 47.09 | 7.29 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة حل المشكلات إذ بلغت قيمة "ت" (-3.07) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة اتخاذ القرار.

## 5-4-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارات، والتي تظهر في الجدول رقم (22)

**جدول رقم (22) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الاجتماعية | كلاسيك | 211 | 45.11 | 5.878 | 9.20 | 0.00 | 3.07- | 473.26 | 0.00 |
| | (ل م د) | 474 | 46.70 | 6.97 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الاجتماعية، ولصالح طلبة نظام (ل م د). إذ بلغت قيمة "ت" (-3.07) وبدرجة حرية (473.26)، وهي دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05)، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (45.11)، وبانحراف معياري (5.87)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (46.70) وبانحراف معياري (6.97)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (1.59) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الاجتماعية.

## 5-5-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (23)

**جدول رقم (23) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة الاتصال | كلاسيك | 211 | 45.37 | 6.01 | 2.91 | 0.08 | -1.80 | 683 | 0.07 |
| | (ل م د) | 474 | 46.34 | 6.67 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة الاتصال إذ بلغت قيمة "ت" (-1.80) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة الاتصال.

## 5-6-عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال. ولاختبار مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، والتي تظهر في الجدول رقم (24)

**جدول رقم (24) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة القيادة | كلاسيك | 211 | 45.29 | 5.82 | 1.80 | 0.17 | 2.42- | 683 | 0.01 |
| | (ل م د) | 474 | 46.50 | 6.08 | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في بعد مهارة القيادة ولصالح طلبة نظام (ل م د). إذ بلغت قيمة "ت" (2.42-) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = 0.05)، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (45.29) وبانحراف معياري (5.82)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (46.50) وبانحراف معياري (6.08)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (1.21) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في مهارة القيادة

**جدول رقم (25) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق بين متوسطات طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية**

| البيانات / أبعاد المقياس | نظام التعليم | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموع الكلي | كلاسيك | 211 | 274.66 | 28.04 | 1.30 | 0.25 | 2.33- | 683 | 0.02 |
| | (ل م د) | 474 | 280.48 | 29.49 | | | | | |

أما فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمهارات الحياتية فنلاحظ من خلال الجدول رقم (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) ولصالح طلبة نظام (ل م د) إذ بلغت قيمة "ت" (-2.33) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغ متوسط طلبة النظام الكلاسيكي (274.66) وبانحراف معياري (28.04)، في حين بلغ متوسط طلبة نظام (ل م د) (280.48) وبانحراف معياري (29.49)، حيث تبين أن متوسط طلبة نظام (ل م د) كان أكبر بـ (5.62) درجة من متوسط طلبة النظام الكلاسيكي. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية.

## 5-7-عرض النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية. وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين الطلبة والطالبات على أبعاد المقياس، وعلى المقياس بصورته الكلية، والتي تظهر في الجدول رقم (26)

**جدول رقم (26) يبين نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية والمجموع الكلي له**

| | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | الطلبة | 293 | 47.97 | 5.86 | 0.79 | 0.37 | 3.78 | 683 | 0.00 |
| | الطالبات | 392 | 46.21 | 6.15 | | | | | |
| مهارة حل المشكلات | الطلبة | 293 | 47.45 | 7.02 | 1.20 | 0.27 | 2.42 | 683 | 0.01 |
| | الطالبات | 392 | 46.07 | 7.68 | | | | | |
| مهارة اتخاذ القرار | الطلبة | 293 | 47.52 | 7.06 | 0.20 | 0.64 | 2.37 | 683 | 0.01 |
| | الطالبات | 392 | 46.17 | 7.58 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المهـــــــارات الاجتماعية** | الطلبة | 293 | 46.28 | 6.514 | 0.10 | 0.74 | 0.23 | 683 | 0.81 |
| | الطالبات | 392 | 46.16 | 6.83 | | | | | |
| **مهارة الاتصال** | الطلبة | 293 | 46.37 | 6.57 | 0.35 | 0.55 | 1.12 | 683 | 0.26 |
| | الطالبات | 392 | 45.80 | 6.61 | | | | | |
| **مهارة القيادة** | الطلبة | 293 | 46.54 | 6.21 | 0.54 | 0.46 | 1.53 | 683 | 0.12 |
| | الطالبات | 392 | 45.82 | 5.86 | | | | | |
| **المجموع الكلي** | الطلبة | 293 | 282.13 | 29.27 | 0.26 | 0.60 | 2.63 | 683 | 0.00 |
| | الطالبات | 392 | 276.22 | 28.83 | | | | | |

من خلال الجدول رقم (26) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين ولهذا نختار قيمة "ت" ومستوى دلالتها بناء على قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات "ف" والذي بلغت قيمته بالنسبة لجميع أبعاد المقياس الستة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاجتماعية، والاتصال، والقيادة) وللدرجة الكلية له على التوالي (0.79)، (1.20)، (0.20)، (0.10)، (0.35)، (0.54)، (0.26)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يعني أن هناك تجانس بين التباينات، وعليه سنختار قيمة "ت" في حالة افتراض تساوي التباينات، وبالتالي سنعتمد النتائج الموجودة في السطر الأول من الجدول.

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط، ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (3.78) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.97) وبانحراف معياري (5.86)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.21) وبانحراف معياري (6.15)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي الطلبة كان أكبر بـ (1.76) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط.

بالنسبة لبعد مهارة حل المشكلات:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (2.42) وبدرجة حرية (683) وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.45) وبانحراف معياري (7.02)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.07)، وبانحراف معياري (7.68)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي الطلبة كان أكبر بـ (1.38) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات.

بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

يتضح من الجدول رقم (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت" (2.37) وبدرجة حرية (683) وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (47.52) وبانحراف معياري (7.06)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (46.17) وبانحراف معياري (7.58)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي الطلبة كان أكبر بـ (1.35) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار.

بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

يبين الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية إذ بلغت قيمة "ت" (0.23) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية.

بالنسبة لبعد مهارة الاتصال:

يتضح من الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال إذ بلغت قيمة "ت" (1.12) وبدرجة حرية (683)، وهي دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال.

بالنسبة لبعد مهارة القيادة:

يبين الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة إذ بلغت قيمة "ت" (1.53) وبدرجة حرية (683)، وهي غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة.

أما فيما يخص المجموع الكلي للمهارات الحياتية فنلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات ولصالح الطلبة إذ بلغت قيمة "ت"(2.63) وبدرجة حرية (683)، وهي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للطلبة (282.13) وبانحراف معياري (29.27)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطالبات (276.22) وبانحراف معياري (28.83)، حيث تبين أن المتوسط الحسابي الطلبة كان أكبر بـ (5.91) درجة من المتوسط الحسابي للطالبات. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة. التي تنص على وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية.

## 5-8-عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه لا توجد فروق بين طلبة الكليات الستة على كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (27)

**جدول رقم (27) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي له وفقا للكليات**

| | | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | الآداب واللغات | 191 | 46.03 | 6.43 | 5 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 47.54 | 5.84 | 3 |
| | العلوم | 75 | 47.56 | 5.18 | 2 |
| | التكنولوجيا | 41 | 50.17 | 5.06 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 45.83 | 6.24 | 6 |
| | الحقوق | 103 | 47.17 | 6.13 | 4 |
| | المجموع | 685 | 46.96 | 6.09 | |
| مهارة حل المشكلات | الآداب واللغات | 191 | 45.83 | 7.79 | 6 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 47.20 | 7.27 | 2 |
| | العلوم | 75 | 47.16 | 5.55 | 3 |
| | التكنولوجيا | 41 | 50.44 | 7.33 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 46.22 | 7.27 | 4 |
| | الحقوق | 103 | 45.88 | 7.98 | 5 |
| | المجموع | 685 | 46.66 | 7.43 | |
| مهارة اتخاذ القرار | الآداب واللغات | 191 | 45.88 | 7.72 | 5 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 47.53 | 7.70 | 2 |
| | العلوم | 75 | 45.80 | 6.58 | 6 |
| | التكنولوجيا | 41 | 50.68 | 7.09 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 45.95 | 6.32 | 4 |
| | الحقوق | 103 | 46.97 | 7.40 | 3 |
| | المجموع | 685 | 46.75 | 7.39 | |
| المهارات الاجتماعية | الآداب واللغات | 191 | 46.80 | 6.38 | 2 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 46.36 | 7.55 | 3 |
| | العلوم | 75 | 45.09 | 5.68 | 6 |
| | التكنولوجيا | 41 | 49.34 | 6.42 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 45.28 | 6.98 | 5 |
| | الحقوق | 103 | 45.41 | 5.77 | 4 |
| | المجموع | 685 | 46.21 | 6.69 | |
| **مهارة الاتصال** | الآداب واللغات | 191 | 46.53 | 6.24 | 2 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 45.89 | 6.97 | 4 |
| | العلوم | 75 | 45.12 | 5.32 | 6 |
| | التكنولوجيا | 41 | 47.95 | 5.57 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 46.04 | 6.57 | 3 |
| | الحقوق | 103 | 45.31 | 7.00 | 5 |
| | المجموع | 685 | 46.04 | 6.48 | |
| **مهارة القيادة** | الآداب واللغات | 191 | 46.27 | 5.70 | 6 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 45.82 | 6.36 | 4 |
| | العلوم | 75 | 46.19 | 6.74 | 2 |
| | التكنولوجيا | 41 | 48.56 | 4.707 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 45.54 | 6.32 | 5 |
| | الحقوق | 103 | 45.95 | 5.49 | 3 |
| | المجموع | 685 | 46.13 | 6.02 | |
| **المجموع الكلي** | الآداب واللغات | 191 | 277.34 | 28.20 | 3 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 280.34 | 31.28 | 2 |
| | العلوم | 75 | 276.92 | 26.41 | 4 |
| | التكنولوجيا | 41 | 297.14 | 25.67 | 1 |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 105 | 274.85 | 30.21 | 6 |
| | الحقوق | 103 | 276.68 | 27.07 | 5 |
| | المجموع | 685 | 278.75 | 29.15 | |

يتضح من الجدول رقم (27) الإحصاءات الوصفية وهي بالتحديد عدد الطلبة في كل كلية. فعدد الطلبة في كليتي الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية وعلى الترتيب (191)، (171)، يليهم طلبة كليتي العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق وعلى الترتيب

(105)، (103)، وأخيرا كليتي العلوم، والتكنولوجيا وعلى الترتيب (75)، (41) والمجموع الكلي (685).

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أو لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس المهارات الحياتية حسب الكليات، لكن قبل ذلك ينبغي التأكد من تجانس المجموعات والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

**جدول رقم(28) نتائج اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي حسب الكليات**

| الأبعاد | احصائية ليفين | درجة الحرية ح 1 | درجة الحرية ح2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | 1.41 | 5 | 679 | 0.21 |
| مهارة حل المشكلات | 3.11 | 5 | 679 | 0.00 |
| مهارة اتخاذ القرار | 1.44 | 5 | 679 | 0.20 |
| المهارات الاجتماعية | 2.45 | 5 | 679 | 0.03 |
| مهارة الاتصال | 2.09 | 5 | 679 | 0.06 |
| مهارة القيادة | 1.57 | 5 | 679 | 0.16 |
| المجموع الكلي | 2.23 | 5 | 679 | 0.04 |

يبين الجدول رقم (28) قيمة اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات، حيث بلغت قيمة "ف" في مهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي وعلى التوالي (3.11)، (2.45)، (2.23)، وبواقع مستوى دلالة (0.00)، (0.03)، (0.04)، وهي دالة إحصائيا مما يعني أن هناك عدم تجانس التباينات. مما لا يسمح باستخدام الاختبار المعلمي لتحليل التباينات بالنسبة لهذه المهارات.

أما في مهارة مواجهة الضغوط، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة الاتصال، ومهارة القيادة فقد بلغت قيمة "ف" وعلى التوالي (1.41)، (1.44)، (2.09)، (1.57)، وبواقع مستوى

دلالة (0.21)، (0.20)، (0.06)، (0.16)، وهي غير دالة إحصائيا مما يعني أن هناك تجانس في التباين. مما يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في هذه الأبعاد.

**جدول رقم (29) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مقياس المهارات الحياتية حسب الكليات**

| الأبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | التباين بين المجموعات | 810.49 | 5 | 162.09 | 4.48 | 0.00 |
| | التباين داخل المجموعات | 24559.59 | 679 | 36.17 | | |
| | المجموع | 25370.08 | 684 | | | |
| مهارة اتخاذ القرار | التباين بين المجموعات | 1020.71 | 5 | 204.14 | 3.81 | 0.00 |
| | التباين داخل المجموعات | 36362.58 | 679 | 53.55 | | |
| | المجموع | 37383.30 | 684 | | | |
| مهارة الاتصال | التباين بين المجموعات | 318.54 | 5 | 63.70 | 1.52 | 0.18 |
| | التباين داخل المجموعات | 28462.14 | 679 | 41.91 | | |
| | المجموع | 28780.68 | 684 | | | |
| مهارة القيادة | التباين بين المجموعات | 301.74 | 5 | 60.34 | 1.67 | 0.13 |
| | التباين داخل المجموعات | 24530.20 | 679 | 36.12 | | |
| | المجموع | 24831.95 | 684 | | | |

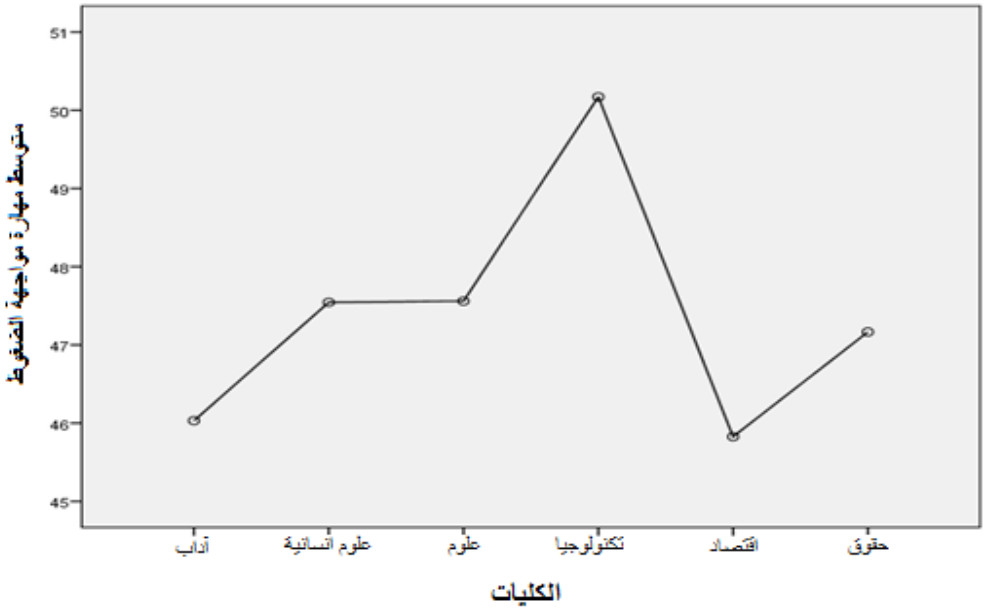
يتضح من الجدول رقم (29) ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، حيث بلغت قيمة "ف"(4.48)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط.
2. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) بين طلبة الكليات في مهارة اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة "ف" (3.81)، وبمستوى دلالة (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة اتخاذ القرار.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة الاتصال، حيث بلغت قيمة "ف" (1.52)، وبمستوى دلالة (0.18)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة الاتصال.
4. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة والقيادة، حيث بلغت قيمة "ف" (1.52) وبمستوى دلالة (0.13)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في مهارة لقيادة. أما المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كانت على النحو التالي:

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.17)، وبانحراف معياري (5.06)، يليهم طلبة الكليات التالية (العلوم، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والحقوق) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم وعلى

الترتيـب (47.56)، (47.54)، (47.17) وبـانحراف معيـاري (5.18)، (5.84)، (6.13)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة كليتي الآداب واللغات، والاقتصاد والتسيير. حيث بلغ المتوسط الحسابي لهما (46.03)، (45.83) وبانحراف معياري (6.43)، (6.24) والمنحنى البياني (17) يوضح ذلك.



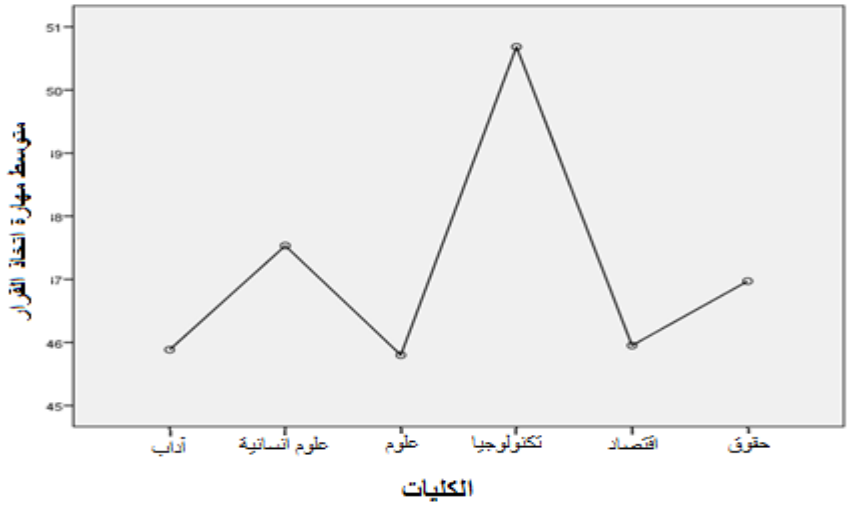

**شكل رقم (17) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مواجهة الضغوط حسب الكليات.**

يتضح من الشكل رقم (17) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات أن متوسطات طلبة كلية التكنولوجيا في هذه المهارة مرتفع مقارنة بطلبة كلية الآداب واللغات وكلية العلوم الاقتصادية والتسيير.

بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة اتخاذ القرار حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بـأعلى متوسـط حسـابي (50.68) وبـانحراف معيـاري (7.09)، يلـيهم طلبـة كليتـي العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، والحقوق إذ بلـغ المتوسـط الحسـابي لهمـا وعلـى الترتيـب (47.53)، (46.97) وبـانحراف معيـاري (7.70)، (7.40)، فـي حـين سـجل أدنـى متوسـط حسـابي عنـد طلبـة الكليـات التاليـة (الاقتصـاد والتسيير، والآداب واللغات، والعلوم) وعلـى الترتيب التنـازلي

(45.95)، (45.88)، (45.80) وبـانحراف معيـاري (6.32)، (7.72)، (6.58)، والمنحنـى البياني (18) يوضح ذلك.




**شكل رقم (18) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات.**

يتضح من الشكل رقم (18) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث يظهر متوسط طلبة كلية التكنولوجيا مرتفع (50.68) مقارنة بطلبة كلية الآداب واللغات وكلية الاقتصاد وكلية العلوم.

ولأن تحليل التباين يوضح فقط ما إذا كانت توجد أو لا توجد فروق بين المجموعات، وفي حالة وجود فروق جوهرية بين المجموعات ينبغي أن نوضح أي المجموعات التي تسبب وجود هذه الفروق (أي الكليات حققت مستوى أفضل)، وذلك بمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة أكثر من مجموعتين، فيجب أن يستخدم الباحث اختبارات (المتابعة للمقارنات المتعددة بين المتوسطات)، ومن هذه الاختبارات اختبار أدنى فرق دال (LSD) الذي اقترحه Fisher (1948) وهو من أول الطرائق الإحصائية لاختبار الفروق بين المقارنات الثنائية بعد إجراء تحليل التباين، وحساب النسبة الفائية "ف" الدالة إحصائيا، ولتحديد المقارنات الدالة بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات.

تم إجراء اختبار أدنى الفروق الدالة (LSD)، والنتائج التي تحصلنا عليها مدونة في الجدول رقم (30)

**جدول (30) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكليات.**

| المتغير المقاس | الكليات (I) | الكليات (J)METHOD | الفرق بين المتوسطين | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | الآداب واللغات | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 1.51-* | 0.63 | 0.01 |
| | | العلوم | 1.52- | 0.82 | 0.06 |
| | | التكنولوجيا | 4.13-* | 1.03 | 0.00 |
| | | الاقتصاد والتسيير | 0.20 | 0.73 | 0.78 |
| | | حقوق | 1.13- | 0.73 | 0.12 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | العلوم | 0.01- | 0.83 | 0.98 |
| | | التكنولوجيا | 2.62 -* | 1.04 | 0.01 |
| | | الاقتصاد والتسيير | 1.71* | 0.74 | 0.02 |
| | | الحقوق | 0.37 | 0.75 | 0.61 |
| | العلوم | التكنولوجيا | 2.61-* | 1.16 | 0.02 |
| | | الاقتصاد والتسيير | 1.73 | 0.91 | 0.05 |
| | | الحقوق | 0.39 | 0.91 | 0.66 |
| | التكنولوجيا | الاقتصاد والتسيير | 4.34* | 1.10 | 0.00 |
| | | الحقوق | 3.00* | 1.11 | 0.00 |
| | الاقتصاد والتسيير | الحقوق | 1.33- | 0.83 | 0.11 |

*** تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

يعرض الجدول رقم (30) نتائج اختبار أقل الفروق الدالة (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات بعد مهارة مواجهة الضغوط، حيث ظهرت فروق دالة إحصائيا بين كلية التكنولوجيا وبقية الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) حيث بلغ متوسط الفرق

وعلى الترتيب (4.13-*)، (2.62-*)، (2.61-*)، (4.34*)، (3.00*) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وطلبة كلية كلا من (الآداب واللغات، الاقتصاد والتسيير) ولصالح كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (1.51-*)، (1.71*)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، أما بقية الفروق فهي غير دالة إحصائيا فمستوى الخطأ أكبر من (0.05).

**جدول رقم (31) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكليات.**

| المتغير المقاس | الكليات | | الفرق بين المتوسطين | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة اتخاذ القرار | الآداب واللغات | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 1.64-* | 0.77 | 0.03 |
| | | العلوم | 0.08 | 0.99 | 0.93 |
| | | التكنولوجيا | 4.79-* | 1.26 | 0.00 |
| | | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 0.06- | 0.89 | 0.94 |
| | | حقوق | 1.06- | 0.89 | 0.22 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | العلوم | 1.73 | 1.01 | 0.08 |
| | | التكنولوجيا | 3.15-* | 1.27 | 0.01 |
| | | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 1.58 | 0.91 | 0.08 |
| | | الحقوق | 0.56 | 0.91 | 0.93 |
| | العلوم | التكنولوجيا | 4.88-* | 1.42 | 0.00 |
| | | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 0.15- | 1.10 | 0.89 |
| | | الحقوق | 1.17- | 1.11 | 0.29 |
| | التكنولوجيا | العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير | 4.73* | 1.34 | 0.00 |
| | | الحقوق | 3.71* | 1.35 | 0.00 |
| | العلوم الاقتصادية | الحقوق | 1.01- | 1.01 | 0.31 |

*** تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

يعرض الجدول رقم (31) نتائج اختبار أقل الفروق الدالة (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات بعد مهارة اتخاذ القرار، أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha$ = 0.05) كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (−4.79*)، (−3.15*)، (−4.88*)، (4.73*)، (3.71*) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا.

كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى ($\alpha$ = 0.05) بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث بلغ متوسط الفرق (−1.64*)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة الذي افترضه الباحث ($\alpha$= 0.05)، أما بقية الفروق فهي غير دالة إحصائيا حيث أن مستوى الخطأ أكبر من (0.05).

ونظرا لعدم تجانس التباينات في مهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي كما يتضح من الجدول رقم (28) لجأ الباحث لتطبيق اختبار لا معلمي (لابارمتري) وهو اختبار كروسكال واليس لتحليل التباين باتجاه واحد، وهو بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية، كما أنه يقوم على تحويل القيم إلى رتب. (صلاح الدين محمود، 2005). يتكون الناتج من جدولين الأول خاص بوصف نتائج العينات، والثاني يحسب قيمة اختبار كروسكال واليس، وقد أدمجهم الباحث في جدول واحد.

**جدول رقم (32) يبين نتائج تحليل التباين لـ اختبار كروسكال واليس بين مختلف طلبة الكليات في المهارات المدونة في الجدول**

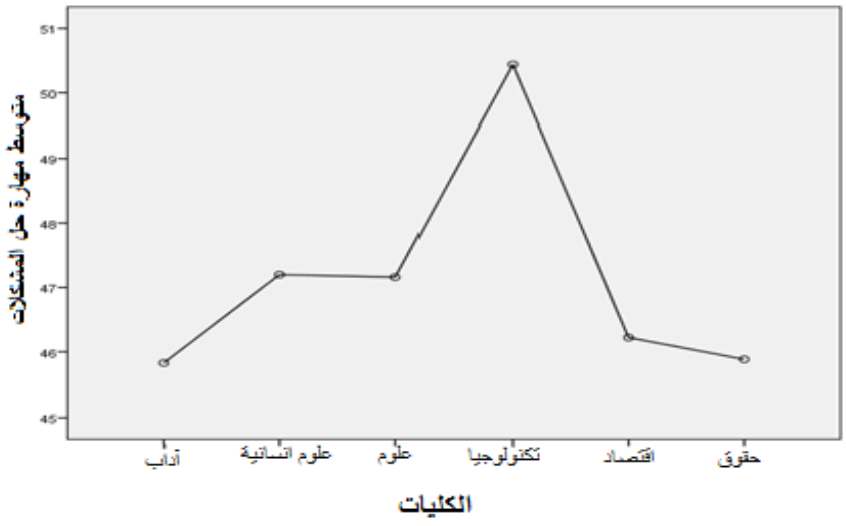
| المهارات | الكليات | ن | متوسط الرتب | كا$^2$ | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة حل المشكلات | الآداب واللغات | 191 | 326.64 | 14.19 | 5 | 0.01 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 354.51 | | | |
| | العلوم | 75 | 350.87 | | | |
| | التكنولوجيا | 41 | 449.35 | | | |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 104 | 329.36 | | | |
| | الحقوق | 103 | 322.33 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |
| المهارات الاجتماعية | الآداب واللغات | 191 | 359.10 | 16.72 | 5 | 0.00 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 348.12 | | | |
| | العلوم | 75 | 311.45 | | | |
| | التكنولوجيا | 41 | 438.99 | | | |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 104 | 316.88 | | | |
| | الحقوق | 103 | 315.78 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |
| المجموع الكلي | الآداب واللغات | 191 | 332.31 | 21.81 | 5 | 0.00 |
| | العلوم الإنسانية والاجتماعية | 171 | 353.41 | | | |
| | العلوم | 75 | 330.95 | | | |
| | تكنولوجيا | 41 | 473.79 | | | |
| | العلوم الاقتصادية والتسيير | 104 | 313.84 | | | |
| | الحقوق | 103 | 331.70 | | | |

يبين الجدول رقم (32) حجم العينات، ومتوسط رتب كل عينة، حيث يبين أن حجم عينة كلية التكنولوجيا هو 41 ومتوسط رتب درجاتهم (449.35)، أما حجم عينة كلية (171) العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومتوسط رتب درجاتهم (354.51)

كما يبين الجدول وجود فروق دالة بين الطلبة في هذه المهارات (حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والمجموع الكلي) حسب المعدل التحصيلي التراكمي، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس وعلى التوالي (14.19)، (16.72)، (21.81) وبدرجة حرية 5 (عدد الكليات – 1)، وأن قيمة مستوى الدلالة كان وعلى الترتيب (0.01)، (0.00)، (0.00)، وهو أقل من المستوى (α= 0.05)، وبالتالي توجد فروق بين طلبة الكليات في هذه المهارات. أما المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية فقد كانت على النحو التالي:

بالنسبة لمهارة حل المشكلات:

يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة حل المشكلات حسب الكليات فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.44) وبانحراف معياري (7.33)، يليهم طلبة كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم إذ بلغ المتوسط الحسابي لهما وعلى الترتيب (47.20)، (47.16) وبانحراف معياري (7.27)، (5.55) في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (العلوم الاقتصادية والتسيير، والحقوق، والآداب واللغات) (46.22)، (45.88)، (45.83) وبانحراف معياري (7.27)، (7.98)، (7.79)، والمنحنى البياني (19) يوضح ذلك.

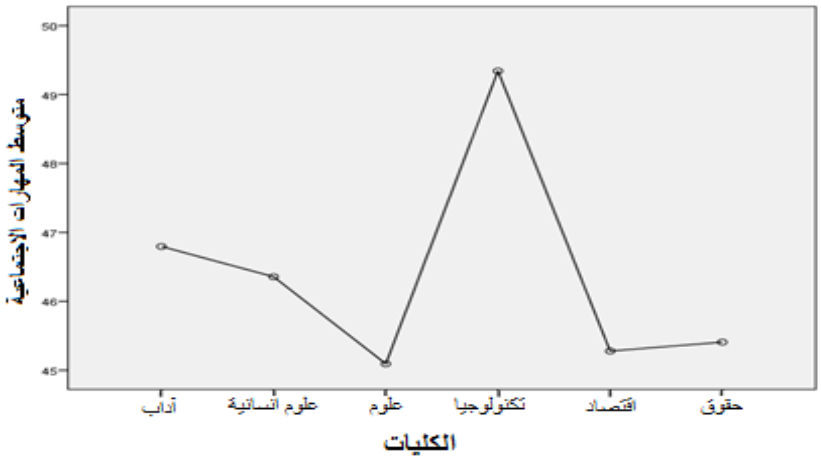



**شكل رقم (19) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب الكليات**

يتضح من الشكل رقم (19) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا تليها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية العلوم، وكلية الآداب واللغات، في حين نسجل أدنى متوسط لطلبة كليات، (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق).

بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

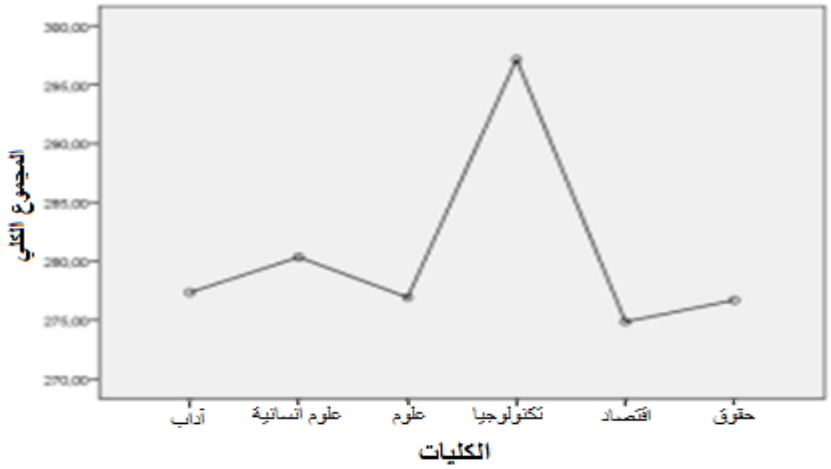
يبين الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية حسب الكليات، فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.34) وبانحراف معياري (6.42)، يليهم طلبة كليتي الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهما وعلى الترتيب (46.80)، (46.36) وبانحراف معياري (6.38) (7.55)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (الحقوق، والاقتصاد والتسيير، والعلوم) وعلى الترتيب التنازلي (45.41)، (45.28)، (45.09) وبانحراف معياري (5.77)، (6.98)، (5.68) والمنحنى البياني (20) يوضح ذلك.




**شكل رقم (20) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب الكليات.**

يتضح من الشكل رقم (20) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا تليها في المرتبة طلبة كلية الآداب واللغات، ثم طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، في حين نسجل أدنى متوسط لطلبة كليات (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق).

أما بالنسبة للمجموع الكلي فإن الجدول رقم (27) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمهارات الحياتية حسب الكليات، فقد احتل طلبة كلية التكنولوجيا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (297.14)، وبانحراف معياري (25.67)، يليهم طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بمتوسط الحسابي (280.34) وانحراف معياري (31.28)، ثم الآداب واللغات إذ بلغ المتوسط الحسابي (277.34) وبانحراف معياري (28.20)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند طلبة الكليات التالية (العلوم، والحقوق، والاقتصاد والتسيير) وعلى الترتيب التنازلي (276.92)، (276.68)، (274.85) وبانحراف معياري (26.41)، (27.07)، (30.21)، والمنحنى البياني (21) يوضح ذلك.




**شكل رقم (21) يمثل رسم بياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكليات.**

يتضح من الشكل رقم (21) والمتمثل في الرسم البياني للفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكليات أن هناك فروق واضحة بين متوسطات طلبة الكليات في هذه المهارة، حيث سجل أعلى متوسط لطلبة كلية التكنولوجيا، تليها في المرتبة الثانية طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ثم طلبة كلية الآداب واللغات، في حين نسجل أدنى متوسط لطلبة كليات (العلوم، والاقتصاد والتسيير، والحقوق).

**5-9-عرض النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة:**

تنص الفرضية التاسعة على وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وعلى كافة الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية.

وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (33).

**جدول رقم(33) يبين الإحصاءات الوصفية للمهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| الأبعاد | | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | مقبول | 460 | 45.96 | 6.29 |
| | قريب من الحسن | 174 | 49.17 | 5.17 |
| | جيد | 51 | 48.51 | 4.80 |
| | المجموع | 685 | 45.96 | 6.09 |
| مهارة حل المشكلات | مقبول | 460 | 45.61 | 7.27 |
| | قريب من الحسن | 174 | 48.56 | 7.28 |
| | جيد | 51 | 49.65 | 7.38 |
| | المجموع | 685 | 46.66 | 7.43 |
| مهارة اتخاذ القرار | مقبول | 460 | 45.73 | 7.44 |
| | قريب من الحسن | 174 | 48.48 | 6.25 |
| | جيد | 51 | 50.02 | 8.54 |
| | المجموع | 685 | 46.75 | 7.39 |
| المهارات الاجتماعية | مقبول | 460 | 45.17 | 6.54 |
| | قريب من الحسن | 174 | 47.94 | 6.42 |
| | جيد | 51 | 49.73 | 6.66 |
| | المجموع | 685 | 46.21 | 6.69 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **مهارة الاتصال** | مقبول | 460 | 45.29 | 6.19 |
| | قريب من الحسن | 174 | 47.30 | 6.54 |
| | جيد | 51 | 48.59 | 7.62 |
| | المجموع | 685 | 46.04 | 6.48 |
| **مهارة القيادة** | مقبول | 460 | 45.49 | 6.10 |
| | قريب من الحسن | 174 | 46.90 | 5.45 |
| | جيد | 51 | 49.27 | 5.97 |
| | المجموع | 685 | 46.13 | 6.02 |
| **المجموع الكلي** | مقبول | 460 | 273.24 | 28.56 |
| | قريب من الحسن | 174 | 288.33 | 25.06 |
| | جيد | 51 | 295.76 | 32.62 |
| | المجموع | 685 | 278.75 | 29.15 |

يوضح الجدول رقم (33) الإحصاءات الوصفية وهي بالتحديد كما يلي عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي المقبول (460) طالب، أما عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن (174) طالب، في حين أن عدد الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (51) طالب والمجموع الكلي والمقدر بـ (685) طالب. بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي تختلف باختلاف كل فئة من الفئات السالفة الذكر.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات أو لا تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس المهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي، لكن قبل ذلك ينبغي التأكد من تجانس المجموعات والجدول رقم (34) يوضح ذلك.

**جدول رقم (34) نتائج اختبار ليفين لفحص تجانس التباينات لأبعاد المقياس والمجموع الكلي له حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

| الأبعاد | احصائية ليفين | درجة الحرية1 | درجة الحرية2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | 6.24 | 2 | 682 | 0.00 |
| مهارة حل المشكلات | 0.19 | 2 | 682 | 0.82 |
| مهارة اتخاذ القرار | 6.28 | 2 | 682 | 0.00 |
| المهارات الاجتماعية | 0.17 | 2 | 682 | 0.83 |
| مهارة الاتصال | 3.76 | 2 | 682 | 0.02 |
| مهارة القيادة | 0.94 | 2 | 682 | 0.38 |
| المجموع الكلي | 4.22 | 2 | 682 | 0.01 |

يبين الجدول رقم (34) قيمة اختبار ليفين لتجانس التباينات، حيث بلغت قيمة "ف" في مهارة مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، ومهارة الاتصال والمجموع الكلي وعلى التوالي (6.24)، (6.28)، (3.76)، (4.22) وبواقع مستوى دلالة (0.00)،(0.00) ، (0.02)، (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) مما يعني أن هناك عدم تجانس التباينات في هذه المهارات. مما لا يسمح باستخدام الاختبار المعلمي لتحليل التباينات بالنسبة لهذه المهارات.

يبين الجدول رقم (34) أن قيمة اختبار ليفين لتجانس التباينات "ف" في مهارات (حل المشكلات، والاجتماعية، والقيادة)، بلغت وعلى التوالي (0.19)، (0.17)، (0.94)، وبواقع مستوى دلالة (0.82)، (0.83)، (0.38)، وهي غير دالة إحصائيا مما يعني أن المجموعات متجانسة. مما يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في هذه المهارات.

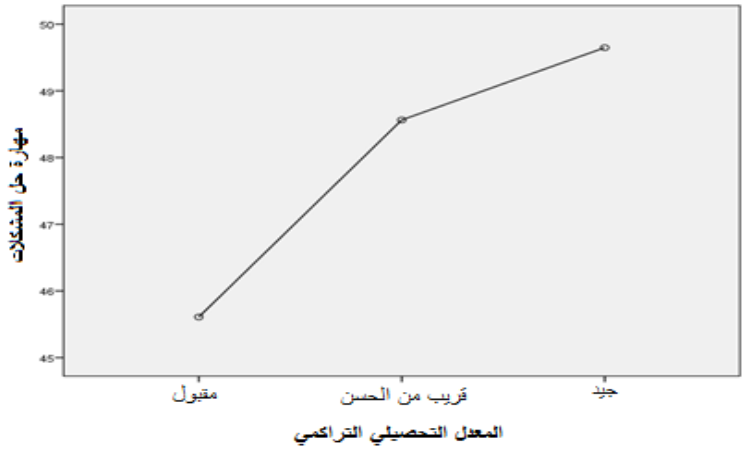
**جدول رقم(35) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

| المهارة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة حل المشكلات | التباين بين المجموعات | 1593.72 | 2 | 796.86 | 15.00 | 0.00 |
| | التباين داخل المجموعات | 36210.01 | 682 | 53.09 | | |
| | المجموع | 37803.74 | 684 | | | |
| المهارات الاجتماعية | التباين بين المجموعات | 1644.98 | 2 | 822.49 | 19.34 | 0.00 |
| | التباين داخل المجموعات | 28993.89 | 682 | 42.51 | | |
| | المجموع | 30638.88 | 684 | | | |
| مهارة القيادة | التباين بين المجموعات | 796.73 | 2 | 398.36 | 11.30 | 0.00 |
| | التباين داخل المجموعات | 24035.21 | 682 | 36.24 | | |
| | المجموع | 24831.95 | 684 | | | |

يتضح من الجدول رقم (35) أن هناك أثر للمعدل التحصيلي التراكمي للطالب في متوسط أبعاد مقياس المهارات الحياتية التالية (حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية، والقيادة)، حيث بلغت قيمة "ف" وعلى الترتيب (15.00)، (19.34)، (11.30)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وتحقق الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة على أبعاد مقياس المهارات الحياتية السالفة الذكر حسب المعدل التحصيلي التراكمي.

بالنسبة لبعد مهارة حل المشكلات:

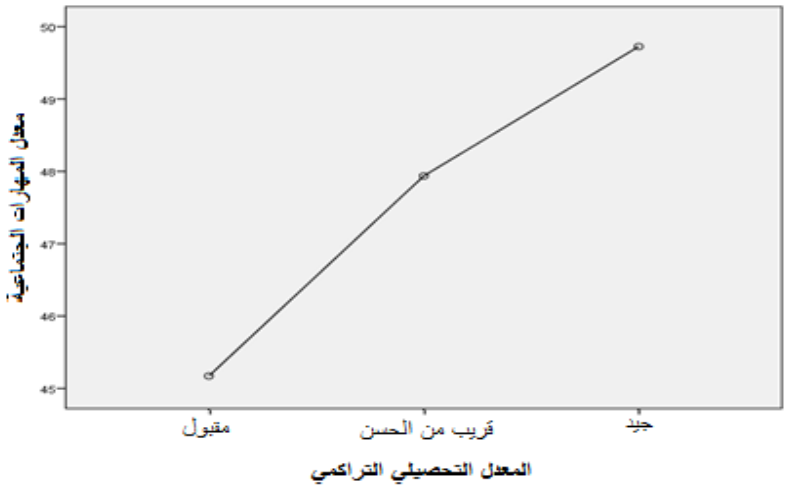
يبين الجدول رقم (33) الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد فقد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.65)، وبانحراف معياري (7.38)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن، وبمتوسط حسابي (48.56) وانحراف معياري (7.28)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول بمتوسط حسابي (45.61) وبانحراف معياري (7.27)، والمنحنى البياني رقم (22) يوضح ذلك.




**شكل رقم (22) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

بالنسبة لبعد المهارات الاجتماعية:

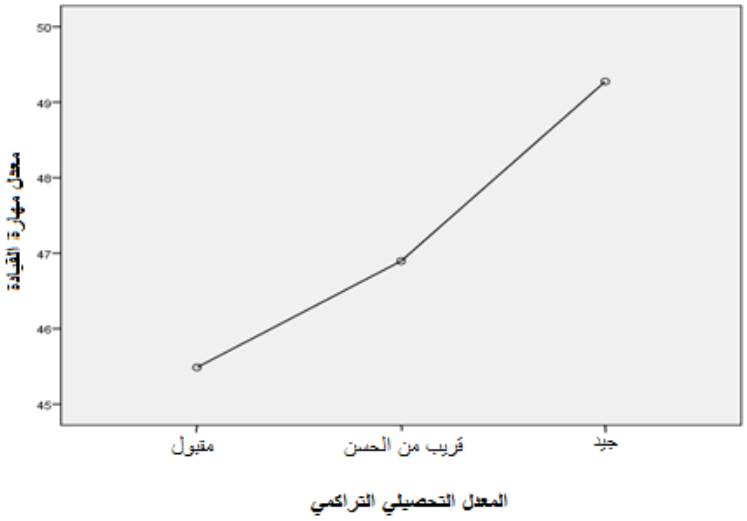
يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.73) وبانحراف معياري (6.66)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (47.94)، وانحراف معياري (6.42)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.17) وبانحراف معياري (6.54)، والمنحنى البياني رقم (23) يوضح ذلك.




**شكل رقم (23) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

بالنسبة لبعد لمهارة القيادة:

يبين الجدول رقم (33) أن الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) قد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي قدر بـ (49.27) وبانحراف معياري (5.97)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (46.90)، وانحراف معياري (5.45)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.49) وبانحراف معياري (6.10). والمنحنى البياني رقم (24) يوضح ذلك.




**شكل رقم (24) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم استخدام اختبار أدنى فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، والنتائج التي تم التوصل إليها مدونة في الجدول رقم (36).

**جدول رقم (36) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| البعد | المعدل التراكمي | | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة حل المشكلات | مقبول | قريب من الحسن | *2.99- | 0.64 | 0.00 |
| | | جيد | *4.03- | 1.07 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | مقبول | *2.99 | 0.64 | 0.00 |
| | | جيد | 1.08- | 1.16 | 0.35 |
| | جيد | مقبول | *4.03 | 1.07 | 0.00 |
| | | قريب من الحسن | 1.08 | 1.16 | 0.35 |

*** تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) نتائج اختبار أدنى فرق دال (LSD) للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات بعد مهارة حل المشكلات، حيث ظهر أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α = 0.05) كان بين متوسط استجابات الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (2.99-*)، (4.03-*) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (α = 0.05). أما الفرق بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائيا حيث أن مستوى الخطأ أكبر من (0.05).

**جدول رقم (37) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| البعد | المعدل التراكمي | | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الاجتماعية | مقبول | قريب من الحسن | *2.76- | 0.58 | 0.00 |
| | | جيد | *4.55- | 0.96 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | مقبول | *2.76 | 0.58 | 0.00 |
| | | جيد | 1.78- | 1.03 | 0.08 |
| | جيد | مقبول | *4.55 | 0.96 | 0.00 |
| | | قريب من الحسن | 1.78 | 1.03 | 0.08 |

*** تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى (α= 0.05) بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) في المهارات الاجتماعية، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (2.76-*)، (4.55-*) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (α = 0.05). أما الفرق بين الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائيا، حيث أن مستوى الخطأ أكبر من (0.05).

**جدول رقم (38) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD)للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| البعد | المعدل التراكمي | | فروق المتوسطات | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارة القيادة | مقبول | قريب من الحسن | *1.41- | 0.52 | 0.00 |
| | | جيد | *3.78- | 0.87 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | مقبول | *1.41 | 0.52 | 0.00 |
| | | جيد | *2.37- | 0.94 | 0.01 |
| | جيد | مقبول | *3.78 | 0.87 | 0.00 |
| | | قريب من الحسن | *2.37 | 0.94 | 0.01 |

*** تعني أن القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى (α = 0.05) بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) في مهارة القيادة، حيث بلغ متوسط الفرق وعلى الترتيب (−1.41*)، (−3.78*) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى (α = 0.05). بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) ولصالح طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، ومستوى الدلالة أقل من مستوى الدلالة (α = 0.05).

ونظرا لعدم تجانس التباينات في أبعاد المهارات التالية (مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، والاتصال) والمجموع الكلي كما يتضح من الجدول رقم (34) لجأ الباحث لتطبيق اختبار كروسكال واليس لتحليل التباين، وهو بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية، بالإضافة إلى أنه يقوم على تحويل القيم إلى رتب. (صلاح الدين محمود، 2005)

**جدول رقم (39) يبين نتائج اختبار تحليل التباين كروسكال واليس بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي**

| المهارات | المعدل التحصيلي التراكمي | حجم العينة | متوسط الرتب | كا$^2$ | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة مواجهة الضغوط | مقبول | 460 | 310.83 | 2 | 37.49 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | 174 | 413.13 | | | |
| | جيد | 51 | 393.91 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |
| مهارة اتخاذ القرار | مقبول | 460 | 314.99 | 2 | 29.27 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | 174 | 392.61 | | | |
| | جيد | 51 | 426.42 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |
| مهارة الاتصال | مقبول | 460 | 319.80 | 2 | 20.91 | 0.00 |
| | قريب من الحسن | 174 | 381.34 | | | |
| | جيد | 51 | 421.43 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |
| المجموع الكلي | مقبول | 460 | 335.25 | 2 | 6.82 | 0.03 |
| | قريب من الحسن | 174 | 343.40 | | | |
| | جيد | 51 | 411.52 | | | |
| | المجموع | 685 | | | | |

يبين الجدول الأول رقم (39) حجم العينات ومتوسط رتب كل عينة حيث يبين أن حجم عينة طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي مقبول (460) طالب، وأما حجم عينة طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن(174) طالب في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد (51) طالب. والمجموع الكلي لأفراد العينة هو (685) طالب.

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

يبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة مواجهة الضغوط (310.83). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) متوسط رتبهم (413.13)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (393.91).

بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة اتخاذ القرار بلغ (314.99). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فمتوسط رتبهم (392.61)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (426.42).

بالنسبة لبعد مهارة الاتصال:

ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في مهارة الاتصال بلغ (319.80). أما طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فكان متوسط رتبهم (381.34)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) كان متوسط رتبهم (421.43).

بالنسبة للمجموع الكلي للمهارات الحياتية:

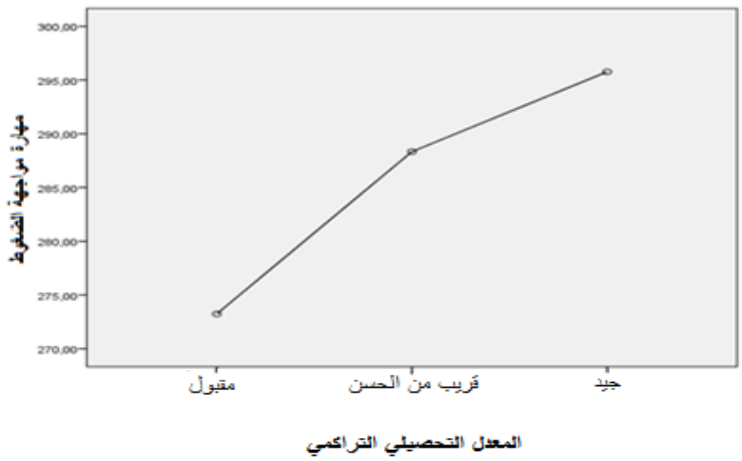
ويبين الجدول رقم (39) أن متوسط رتب طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية بلغ (335.25). أما طلبة ذوي المعدل

التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) فكان متوسط رتبهم (343.40)، في حين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) فإن متوسط رتبهم (411.52).

كما يبين الجدول رقم (39) والمعنون بـ اختبار كروسكال واليس وجود فروق بين الطلبة في أبعاد المهارات التالية (مواجهة الضغوط، واتخاذ القرار، والاتصال)، والمجموع الكلي للمهارات الحياتية، حسب المعدل التحصيلي التراكمي، حيث بلغت قيمة كروسكال واليس وعلى التوالي (37.49)، (29.27)، (20.90)، (6.82)، وأن مستوى الدلالة كان وعلى الترتيب (0.00)، (0.00)، (0.00)، (0.03) وعند درجة الحرية 2 وهو أقل من مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05).

بالنسبة لبعد مهارة مواجهة الضغوط:

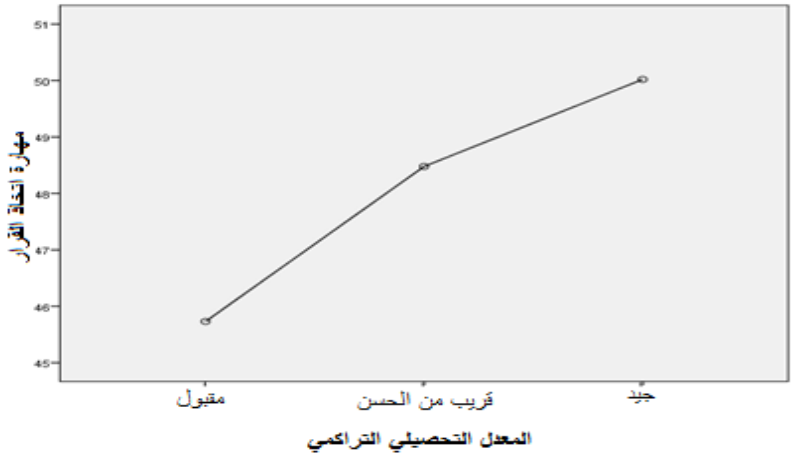
يبين الجدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي، فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (49.17) وبانحراف معياري (5.17)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) وبمتوسط حسابي (48.51) وانحراف معياري (4.80)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.96) وبانحراف معياري (6.29)، والمنحنى البياني رقم (25) يوضح ذلك.




**شكل رقم (25) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

بالنسبة لبعد مهارة اتخاذ القرار:

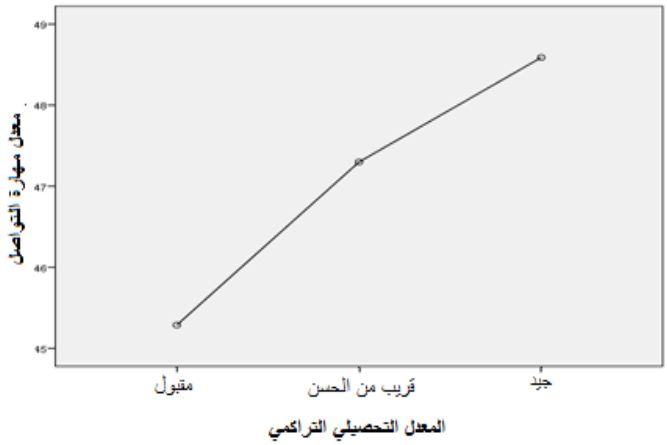
يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (50.02) وبانحراف معياري (8.54)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (48.48)، وانحراف معياري (6.25)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) بمتوسط حسابي (45.73) وبانحراف معياري (7.44)، والمنحنى البياني رقم (26) يوضح ذلك.




**شكل رقم (26) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

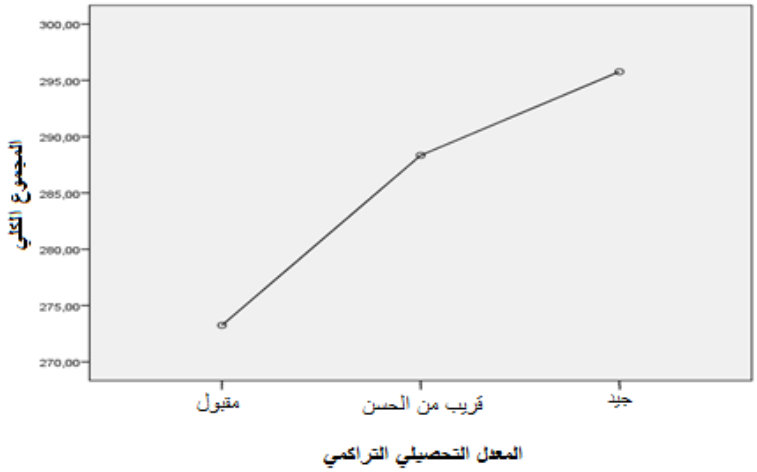
بالنسبة لبعد لمهارة الاتصال:

يبين الجدول رقم (33) فقد احتل الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي جيد المركز الأول بأعلى متوسط حسابي(48.59)، وبانحراف معياري (7.62)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي قريب من الحسن وبمتوسط حسابي (47.30)، وانحراف معياري (6.54)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول)، بمتوسط حسابي (45.29) وبانحراف معياري (6.19)، والمنحنى البياني رقم (27) يوضح ذلك.




**شكل رقم (27) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

أما بالنسبة للمجموع الكلي للمهارات الحياتية فإن الجدول رقم (33) يبين أن طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) قد احتلوا المركز الأول بأعلى متوسط حسابي (295.76)، وبانحراف معياري (32.62)، يليهم الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وبمتوسط حسابي (288.33) وانحراف معياري (25.06)، في حين سجل أدنى متوسط حسابي عند الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول)، بمتوسط حسابي (273.24) وبانحراف معياري (28.56). والمنحنى البياني رقم (28) يوضح ذلك.




**شكل رقم (28) رسم بياني يمثل الفروق بين متوسطات الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب المعدل التحصيلي التراكمي.**

## مناقشة نتائج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في بعض المهارات الحياتية وفق متغيرات الدراسة، والمتمثلة إضافة إلى نظام التعليم (كلاسيك/ ل م د) في الجنس (ذكور/ إناث)، والكليات (الآداب واللغات/ العلوم الإنسانية والاجتماعية/ العلوم/ التكنولوجيا/ العلوم الاقتصادية والتسيير/ الحقوق)، والمعدل التحصيلي التراكمي (مقبول/ قريب من الحسن/جيد)

وقد تم تحديد مستوى المهارات الحياتية بالمجموع بالكلي الذي يتحصل عليها الطالب على كل بعد من أبعاد المقياس الستة وهي (مهارة مواجهة الضغوط، مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار المهارات الاجتماعية، مهارة الاتصال، مهارة القيادة) ومن أجل تحقيق ما تهدف إليه الدراسة، تم بناء أداة تقيس المهارات الحياتية. وبغية التحقيق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قدرت بستين(60) طالب وطالبة. كما تكونت عينة بحثنا الأساسية من (685) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من ستة كليات من جامعة المسيلة. انطلقت هذه الدراسة من تسعة (09) فرضيات.

وبعد تعرضنا في الفصل السابق إلى عرض نتائج الدراسة حسب الفرضيات، سنحاول في هذا الفصل تفسيرها ومناقشة نتائجها، وذلك بالاستناد على الإطار النظري والدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاقها أو تعارضها معها، وطرح بعض التفسيرات لها في هذا المجال، وبناء على أهداف الدراسة، وذلك بتناول كل فرضية على حده. وفيما يلي مناقشة النتائج وفق تسلسل فرضيات الدراسة.

### 1 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى في الجدول رقم (19) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة مواجهة الضغوط. تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق بين طلبة النظامين في هذه المهارة، حيث

جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية. وهذا يتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015) ويرجع ذلك إلى تشابه الصفات التي يتسم بها الطلبة، والظروف التي يعيشونها، والخبرة التي يمرون بها، واحتكاك الطلبة مع بعضهم البعض. بالإضافة إلى تشابه الإطار المرجعي لهما، والسياق الذي تتم فيه هذه المواجهة. ودراسة اليزيد نذيرة (2015) التي هدفت إلى معرفة صعوبات تطبيق نظام (ل م د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية.

## 2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية في الجدول رقم (20) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة حل المشكلات جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية. ويرجع سبب ذلك إلى أن أساتذة طلبة النظام الكلاسيكي هم نفس أساتذة طلبة نظام (ل م د)، وأن طرائق التدريس نفسها، إذ أن من العوامل المساعدة على تنمية مهارة حل المشكلات صياغة المواد الدراسية على شكل مشكلات متحدية للطلبة، وتزويدهم بالألغاز والمسائل الإضافية، وبالمواقف الاجتماعية التي تتطلب حلولا، وإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على الاستجابة لمثل هذه المواقف من خلال استخدام أساليب التعزيز المختلفة، وذلك بتوفير الجو الصفي الذي يمتاز بالتقبل، ويشجع الاستقصاء والبحث، والعمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة، واستخدام أسلوب لعب الدور في عملية التدريس، والحوار والنقاش، والتعبير الحر لديهم كأسلوب تعلمي، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتدريبهم على تحديد المشكلة والعناصر المرتبطة بها، وعلى وضع الفرضيات المناسبة، وطرائق جمع البيانات لاختبارها، واختيار البديل المناسب ومن ثم تنفيذه. وإتاحة الفرصة للطالب لممارسة هذه المهارة بين طلبة النظامين تكون متشابهة. وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة فؤاد إسماعيل؛ وهدى بسام (2010)، وأحمد عودة (2008)، وحسين محمد؛ ويوسف قطيط (2008) وفتيحة صبحي (2005).

ويؤكد Trowbridge et al (2000) بأن مهارة حل المشكلات تنقل دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية نقلة نوعية من الدور السلبي المتمثل في الاستماع إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم من خلالها بالبحث عن أكبر قدر من المعلومات عن المشكل أو الموقف الضاغط الذي يتعرض له، مستعينا بخبرات الآخرين. والتوصل إليها بنفسه، مما يسهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه. (عن محمد أحمد، 2013)

ولا شك أن هذا ما يهدف إليه نظام (ل م د) حيث ويرى White (2002) أن المناهج القائمة على حل المشكلات تضيق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وتوفر طرائق مختلفة للتفكير، وذلك من خلال تناولها لمشكلات ترتبط بحاجات المتعلم واهتماماته من جهة، وتتفق مع مواقف البحث والتقصي من جهة أخرى. وفي دراسة Belchrir (1996) حول قيمة التعليم للطلبة الجامعيين، ودور الجامعة في تنمية هذه القيمة، كانت المهارات التي احتلت المراكز الثلاثة الأولى في هذا البحث من ضمن ما يجب على الجامعة أن تكسبه للطلبة، والحاجة لها في تنمية أنفسهم وقدرتهم على النجاح في أعمالهم.

وقد ركزت الإصلاحات التعليمية الحديثة، وبشكل متزايد على مهارة حل المشكلات خاصة في ظل التوجه نحو العولمة الاقتصادية، وعولمة أسواق العمل التي تتطلب قدرات ومهارات خاصة لدى من يبحث عن فرصة أو مكان له في السوق الجديد المتجدد والمتغيرات باستمرار في متطلباته واحتياجاته. حيث أن الطلبة الخريجين هم نتاج أي نظام تعليمي بإصلاحاته وتطوراته، فإن قدرات هؤلاء الطلبة في حل المشكلات ستكون مفيدة كمؤشرات على نجاح أي إصلاحات أو تطوير لأي قطاع تعليم عال في بلد ما في مجال المناهج وطرائق التدريس حتى النظام التعليمي بشكل عام، وبالتالي فإن المهارة على حل المشكلات ستكون من أهم المهارات المتوقعة لدى الخريجين في كل البرامج الجامعية والأكاديمية. (محمد أحمد، 2013)، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015)

## 3 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية في الجدول رقم (21) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة اتخاذ القرار. جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

ويرجع ذلك إلى تشابه العوامل البيئية الخارجية المؤثرة في اتخاذ القرار، وتتمثل في العوامل البيئية الطبيعية، والاقتصادية (الدوافع التنافسية، والتضارب مع الآخرين)، والسياسية (القوانين والتشريعات)، والعوامل التنظيمية، والتكنولوجية، والأطر الاجتماعية والثقافية، وطبيعة عمليات التفاعل الاجتماعي، وتشابه الإطار المرجعي للطلبة، وتشابه السياق الذي يتم فيه الاتصال بين طلبة النظامين كما سبق وأن ذكرنا. بالإضافة إلى تشابه الظروف التي يعيشونها، والتي عادة ما تعتبر عاملا مساعدا في عملية اتخاذ قرار. كما ذكر فهيم مصطفى (2005)، وتشابه الخبرة التي يمرون بها، واستفادتهم من بعضهم البعض في اختبار وتجريب القرار قبل اتخاذه، وهذه تعتبر صفة هامة للتأكد من صحة القرار وإمكانية تطبيقه، وتشابه القدرة في البحث والتحليل.

ومهارة اتخاذ القرار لا تكتسب بالتعلم وإنما تكتسب كثيرا بالممارسة والتجربة، فدراسة لحكيم عبد الحميد (2008) تحت عنوان أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة أم القرى، توصلت إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بين طلبة السنة الأولى والرابعة، أي أن هذه المهارة لا تتطور مع التقدم في الدراسة الجامعية، مما يشكك في قدرة المناهج حتى الجامعية منها على تطوير هذا النوع من المهارات. ويرى موفق الحمداني (1982) في دراسته التي كان الهدف منها التعرف على توجيه المناهج وطرائق التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مهارة اتخاذ القرار. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، أن القدرة على اتخاذ القرار تعد هدفا مرغوبا من أهداف النظام التربوي وغيره من الأنظمة، وأن تلك الأنظمة مطالبة بإعداد أفراد قادرين على

اختيار أفضل بديل من جملة بدائل مقترحة للسلوك، ضمن حدود معينة وعلى مستويات تناسب المواقع التي يحتلونها في العمل والحياة وباستقلال نسبي عن الآخرين.

ويرى فتحي جراون (2010) أن التربية التقليدية لا يمكن أن تنمي هذه المهارة، ويقترح توفير الفرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ القرارات وفق خطوات مدروسة، وفي ضوء المعلومات والمعطيات المتاحة. وعدم قدرة المناهج الكلاسيكية القائمة على الحشو، وكذلك استراتيجيات التدريس المتبعة على تلبية احتياجات واهتمامات الطلبة، وبالتالي تدني قدراتهم الذهنية، وضعف دافعيتهم للتعلم وانخفاض تحصيلهم. (عن أحمد يحيى الزق؛ وصالح خليل الحجاحجة، 2014)

جاء في دراسة Fox et al (2012) التي هدفت إلى معرفة الفروق في مهارة اتخاذ القرار بين المراهقين في المرحلة المتوسطة والمبكرة في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين طلبة في مهارة اتخاذ القرار. (رامي محمود، 2013)

## 4 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة في الجدول رقم (22) والتي تنص على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الاجتماعية، أي تحققت الفرضية. وبمراجعة التعريفات السابقة من جهة، وبالعودة إلى دراسة أحمد علي (2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني العاطفي وبرنامج لتطوير المهارات الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية والحكم الخلقي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. وأشار سليمان عبد الواحد (2010)، وعبد المنعم الدردير (2004)، وعبد الحليم وآخرون (2003)، وطريف شوقي (1989) أن المناهج الحديثة قد أولت أهمية كبيرة للمهارات الاجتماعية، فهي تساعد الطالب على التفاعل الفعال مع الآخرين، وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة معهم، والحفاظ عليها، ومشاركتهم في أعمالهم، وهي بذلك تعد عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي، كما تجنبه نشوء

الصراعات والتغلب على المشكلات التي قد تعترضه، ومواجهة المواقف المحرجة، والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك (اكتساب الثقة بالنفس).

ويؤكد Jackson Dorgo (2002)، وصادق الحايك (2004)، ووائل الأسيوطي (2007) أن العملية التعلمية لا تطور المعارف فقط، وإنما تتيح فرصة نادرة لتطوير العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين. وقد أشاروا أن أساليب التدريس الحديثة تساهم في تنمية السلوك التعاوني بين الطلبة، ويتصل بشكل مباشر بالمجال الاجتماعي. (عن جمال فواز، 2013). كما أن من مميزات نظام (ل م د) التحلي بالمسؤولية، والالتزام في الحياة الاجتماعية، والقدرة على التكيف. (Ali Kouadria, 2006)

ويرجع سبب قصور الطالب في النظام الكلاسيكي للمهارات الاجتماعية إلى خضوعه لضغوط الأقران نتيجة كثرة ملازمته لهم، والذي يعد أحد أوجه القصور في المهارات الاجتماعية، والذي قد يعوق الاندماج مع جماعة الأقران في الفصل، أو نقص في فرص تعلم هذه المهارات، أو نقص التعليمات لدى طلبة النظام الكلاسيكي، أو بسبب الصعوبات الانفعالية والنفسية نتيجة خوف الطلبة من مستقبل هذا النظام الآئل إلى الزوال. أو بسبب الفشل المتكرر أو التسرب الدراسي الذي يطبع النظام الكلاسيكي. أو عدم إتاحة الفرصة أمامهم للتعرف على الآخرين بسبب كثافة الدروس، أو عدم إشراكهم في الأنشطة الاجتماعية اللاصفية الملائمة مثل الرحلات المدرسية وغيرها. كما أشار إلى ذلك طريف شوقي (2002)

وكما ذكر سابقا في الجانب النظري فان من خصائص المهارات الاجتماعية أنها متعلمة، حيث تتعدى كونها عادات تؤدى آليا، وإنما يتم تعلمها عن طريق التدريب والمران، إضافة إلى أن من خصائصها أنها نمائية، فالطلبة يتعلمونها مع مرور الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة المعززة والموجهة، كما أشار إليه جابر عبد الحميد (1998) (السيد محمد، 2004) غير أن هذه النتيجة تختلف من نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

## 5 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة الاتصال من خلال عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضية في الجدول رقم (23) فقد جاءت عكس ما توقعناه أي لم تتحقق هذه الفرضية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

وذلك نتيجة تشابه السياق الذي يتم فيه الاتصال بين طلبة النظامين كما أشار إلى ذلك جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان (2010)، وصلاح الدين عبد الباقي (2005)، وجودت بني جابر(2004) ومحمد محمد (1989). وتشابه الإطار المرجعي للطلبة، ولتشابه المصداقية والجاذبية، والتي تتحقق حين يكون الأساتذة قريبين من الطلبة في النواحي النفسية والاجتماعية. كما أشار إلى ذلك عمر محمود (2009)، وحسين حريم (2006)، وحسن عماد (2005)، وعلي عسكر (2005). وتشابه الظروف التي يعيشها الطلبة، والخبرة التي يمرون بها، واستفادتهم من بعضهم البعض، وتشابه القدرة في البحث والتحليل كما سبق وأن ذكرنا.

## 6 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على وجود فروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في مهارة القيادة، ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضية في الجدول رقم (24) أي تحققت الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

كما يتفق مع دراسة علي شريفي (2012) والتي هدفت إلى معرفة مدى اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين من (النظام الكلاسيكي والنظام الجديد) في جامعة مستغانم. وتوصلت إلى تفوق الطلبة المتكونين في نظام (ل م د) على الطلبة المتكونين في النظام الكلاسيكي في السمات الشخصية والمتمثلة في ضبط النفس والالتزام والاتزان والهدوء ومهارة التخطيط. وإدارة

الفريق. ويرجع الباحث ذلك إلى أن نظام المراقبة والمتابعة المستمرة أعطى نظام (ل م د) أكثر ضبطا وحزما.

وهذه نتيجة منطقية وقد رأينا فيما سبق أن هناك فروق بين طلبة النظامين في المهارات الاجتماعية، ولصالح طلبة نظام (ل م د)، ونظرا لارتباط نوع الجماعة بالقيادة وجدنا اختلاف بين النظامين في مهارة القيادة. ولقد أدركت الجماعات والأمم حاجتها إلى القادة، ومن ثم دأبت إلى إعداد البرامج التدريبية أهمها الطرائق غير الرسمية، وتتمثل في طريقة التعلم عن طريق الملاحظة والمطالعة، وذلك بدراسة حالات القيادة الناجحة وغير الناجحة (التعلم بالاستقراء). والتحدث والمناقشة مع الآخرين، أما الطرائق الرسمية فتتمثل في طريقة المناقشات والحلقات الدراسية (طريقة المحاضرات، والندوات...)، واستخدام بعض الوسائل السمعية والبصرية الإرشادية. في مثل هذه البرامج التدريبية تزيد من فرص الاستفادة منها، والرحلات الميدانية، والمساعدة المباشرة من جانب القادة الرسميين الآخرين. وطريقة التنشئة القيادية كما أشار إلى ذلك جودت بني جابر (2004)، وكامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984).

وقد برزت الحاجة في الآونة الأخيرة إلى دراسة القيادة، والتعرف على وظائفها، وعلى كيفية نشأتها، وعلى السمات التي تصنع القائد الممتاز. ويشير الواقع التربوي أن النظام الكلاسيكي يفرض قيودا على تعلم على تعلم الكثير من المهارات الحياتية المهمة ومنها المهارات القيادية، ولذلك ظهرت في بعض المجتمعات محاولات لإعداد مناهج وأساليب تدريس جديدة تهدف إلى تطوير مهارات الطلبة القيادية. الخطيب والحديدي (1997)، ودراسة Mundry, Kaser et al (2002) هذا وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية إلى ضرورة تنمية المهارات القيادية للطلبة كدراسة Pason and Gibson (2007)، ودراسة Chan (2003) (عن عائشة حسن؛ وفاطمة أحمد؛ وموسى محمد، 2015)

أما فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمهارات الحياتية فمن خلال عرض النتائج في الجدول رقم (25) فقد تم التوصل إلى وجود فروق بين طلبة النظامين ولصالح طلبة نظام

(ل م د)، حيث جاءت حسب ما توقعناه أي تحققت الفرضية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015)

كما تتفق مع دراسة (2009) Alwell and Coob (عن رانيا صاصيلا، 2011) والتي قدمت مراجعة عامة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية خلال العقدين الماضيين، وقد بينت الدراسة أن أكثر من (80 %) من الدراسات أكدت أن اتباع الأساليب التقليدية في التدريس غير كافية في تكوين المهارات الحياتية.

وكما جاء في دراسة يوسف أبركان وزين الدين باروش (2006) بعنوان إصلاح التعليم العالي (نظام ل م د) بين الأمل والتشكيك تجربة جامعات الشرق الجزائري (عن اليزيد نذيرة، 2015). وتوصلت دراسة آمنة سعدون (2005) التي هدفت إلى التعرف دور التعليم العالي في تنمية قدرات الطالب الجامعي. إلى أن 81 % من عينة الدراسة أكدت أن التكوين يخضع لمقاييس عددية رقمية أكثر منها نوعية كيفية، ونسبة 65.06 % من العينة أكدت عدم تمكنهم من اكتساب أي مهارات، 73.45 % أفادت أن سياسة التعليم العالي بعيدة عن إعداد وبناء الطالب، لذلك وجب إعداد مخطط بديل لتلك السياسة، يراعى فيها التأقلم مع الأوضاع المتغيرة.

ويرجع سبب وجود فروق بين الطلبة النظامين في مستوى المهارات الحياتية إلى عدم مواكبة النظام الكلاسيكي لحاجات ومتطلبات السوق، وتضمين نظام (ل م د) للتوجهات الحديثة التي تركز على المهارات الحياتية، والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة وخاصة الأنترنت، بالإضافة إلى استفادة طلبة نظام (ل م د) من نظام الوصاية والمتابعة، ووضع خطة بيداغوجية لتوجيههم في اختيار تخصصهم، كما أن استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها هو محور العملية التعليمية، إضافة إلى الأدوات والمختبرات والأندية الطلابية الموجودة قد أثرت بصورة ايجابية في إكساب الطلبة المهارات الحياتية، بما يتناسب مع متطلبات القرن الجديد.

وقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث العلمية التي دأبت عليها جامعاتنا العربية بأنظمتها الكلاسيكية المختلفة في أكثر من مناسبة عقمها وعجزها على مواكبة التحولات السريعة التي بات يعيشها عالمنا المعاصر. (بخضرة مونيس، 2012) نظام (ل م د) وإمكانياته المعرفية ـ ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا.

وقام صادق الحايك؛ وأحمد البطاينة (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في إعداد الطالب المواكب لمتطلبات القرن الجديد من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي. وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أن مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية غير فعالة في إعداد الطالب المواكب لمتطلبات القرن الجديد. (أحمد بهجت، 2009)

وذكر سليمان عبد الواحد (2010) إلى أن من أسباب ضعف الطالب في المهارات الحياتية ضآلة دوره في المشاركة في تصميم الأنشطة وتنفيذها، وعدم تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق المهارات الحياتية، وتكدس حجرات الدراسة، وندرة الكتب والمراجع والدراسات المتخصصة في المهارات الحياتية، بالإضافة إلى عدم إيلاء وسائل الإعلام الأهمية لدورها وأثرها على المتعلمين، وبخاصة المراهقين منهم. وهذا ما ينطبق على الفترة التي طبق فيها النظام الكلاسيكي. وقد خلصت دراسة Murad (2005) التي أجراها في الأردن والتي هدفت إلى قياس الفجوة بين مخرجات التعليم الأكاديمي الجامعي باعتباره جانب العرض، واحتياجات سوق العمل باعتباره جانب الطلب. إلى وجود فجوة بين مهارات الطلبة الخريجين والمهارات التي يتطلبها سوق العمل.

وفي أمريكا أجرى Mc Cray (2007) دراسة في ولاية ميتشغن أثبت من خلالها أهمية تنمية مهارات الطلبة في تحسين إنجازاتهم الأكاديمية والاجتماعية. ووجدت الدراسة أن معظم المشاركين مقتنعون بجدوى تحسين المهارات لدى الطلبة، كما أجمعوا أن دور المعلم يتمثل في تسهيل عملية التعلم من خلال وضع الطلبة في تجارب واقعية جديدة. وفي دراسة

أجراها Hart (2008) في أمريكا حول انطباع أرباب العمل عن موظفيهم الجدد من خريجي الجامعات، خلصت الدراسة إلى أنه من بين كل خمسة مديرون يعتقد اثنان فقط بأن نسبة الموظفين من الخريجين الحديثين يمتلكون المهارات الأساسية لاحتياجات سوق العمل تتراوح بين 6% إلى 34%، أما 57% من أفراد العينة يعتقدون أن 27% فقط من الموظفين يمتلكون هذه المهارات. (عن أسامة محمد؛ وسائدة تيسير، 2010)، وتوصل محمد بودوح (2012) في دراسته التي هدفت إلى معرفة واقع تطبيق نظام (ل م د) من وجهة نظر الطلبة دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة، إلى أن (71.3%) من الطلبة غير مقتنعين بتكوينهم الجامعي بسبب كثرة المقاييس والبرامج.

وفي الصين أجرى Shippers (2008) دراسة هدفت إلى البحث في قضية دعم احتياجات طلبة الإنجليزية في الجامعة، وقد وجدت الدراسة أن 50% من الطلبة يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي والعاطفي، و58% من الطلبة يرون أن مساقات الجامعة الأكاديمية غير مفيدة. كذلك استخلصت نفس الدراسة أن الطلبة يعانون من نقص في مهارات العمل الجماعي والمهارات التكنولوجية، ومهارات إدارة الوقت، والتخطيط المنظم للحياة، وأوصت الدراسة بتطبيق مساق خاص لدعم الطلبة بحيث يهتم بتدريس المهارات والتدريب عليها. (عن أسامة محمد؛ وسائدة تيسير، 2010)

## 7 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

من خلال عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة في الجدول رقم (26)، فقد تم التوصل إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية، ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع دراسة عمر عمور وصادق الحايك (2011) التي كان الهدف منها التعرف على مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتربية الرياضية في الجزائر والأردن بحسب آراء الطلبة، ومن الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية دراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) والتي هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات

المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. (عن ضيماء إبراهيم، 2014) (عن جمال فواز، 2013)، ودراسة محمد الذيابات (2010) التي هدفت إلى تعرف دور مساقات طرق وأساليب التدريس على اكتساب بعض المهارات الحياتية لدى طلبة كلبة التربية الرياضية في جامعة اليرموك، ودراسة هدى بسام (2007)، ودراسة صادق الحايك وأحمد البطاينة (2007) والموسومة بالمهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية توجد فروق لصالح الذكور. (هدى بسام، 2007) فاعلية تصور مقترح لتضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، ودراسة هدى بسام (2007) التي هدفت إلى معرفة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. (ضيماء إبراهيم، 2014) ومن الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية دراسة (1992) Adigwe وكلها أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في المهارات الحياتية ولصالح الذكور. (عن محمد أحمد، 2013)

وهذا يشير إلى أن لمتغير الجنس أثر فعال على اكتساب نوعية معينة من المهارات الحياتية. بالإضافة إلى تباين صفات الأفراد والخبرة السابقة لهم، ومدى تكرار الأحداث الخاصة بالضغوط، والقدرة على التحكم في الظروف البيئية. كما قد يعزى هذا التقدم الذي أحرزه الطلبة إلى انعقاد العديد من الأنشطة والدورات التدريبية في أوقات قد لا تناسب الطالبات من جهة، وقد لا تروق لذويهم من جهة أخرى. أو إلى الفروق الجوهرية بين الجنسين في فرص التفاعل مع البيئة المحيطة خاصة خارج الحرم الجامعي. وطبيعة الأدوار الاجتماعية لكل من الذكر والأنثى. واختلاف المواقف الحياتية التي يتعرض لها الذكور والإناث.

فالأنثى لا تخرج إلا إلى الدراسة أو لبعض الأمور الخاصة جدا، وهذا بغرض توفير الحماية لها، في حين نجد الذكور يتمتعون بقدر كبير من الحرية من طرف أسرهم. كما أن الذكر يتلقى خبرات يومية علمية وعملية متنوعة من خلال علاقاته بالأصدقاء وجماعات

اللعب. تزيد من قدرتهم على تعلم المهارات. هذا بالإضافة إلى الأعراف والقيود الاجتماعية والثقافية المفروضة والتي تضع ضوابط للإناث أكثر صرامة من الذكور، ففي مجتمعنا العربي تختلف تنشئة الذكور عن الإناث.

ويمكن أن توضع الإناث تحت تأثير ضغوط اجتماعية كثيرة (مثلا عدم الانفتاح في تكوين صداقات) كما أشار إلى ذلك حسن سعد (2012) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الذكاء الروحي وفاعلية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التكوين النفسي للإناث.

غير أن هناك من الدراسات التي بينت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في المهارات الحياتية، والتي منها دراسة صادق الحايك؛ وغادة خصاونة؛ وزياد زاهي (2008) (عن عمر عمور؛ وصادق الحايك، 2011)، ودراسة مريم السيد (2007) وقد هدفت دراستها إلى التعرف إلى حاجات طلبة الجامعة إلى المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس والكلية، ودراسة ماهر الدرابيع والسفاسفة (2004) (عن مريم السيد، 2007)، ودراسة(1981) Brenda التي هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية وعلاقة تلك المهارات بالجنس والوضع الاجتماعي والوظيفي والإقامة ومستوى الطالب. (عن رانيا صاصيلا،2011)، كل هذه الدراسات بينت نتائجها تفوق الطالبات الإناث على الطلبة الذكور خاصة في مجال العلاقات الاجتماعية.

لكن هناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الحياتية منها دراسة ضيماء إبراهيم (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الحياتية وكلا من السيادة الدماغية والقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة، كما تتفق مع نتائج دراسة لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم (2014) والتي هدفت إلى معرفة المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، كما تتفق مع نتائج دراسة قام بها الباحث (2015) وما توصل إليه (2012) Najafi and Farahady في دراستهما التي هدفت إلى الوقوف على أثر التدريب على مهارات الحياة في الرضا عن الحياة. (محمد أحمد، 2013)، كما تتفق مع

دراسة رانيا صاصيلا (2011) التي هدفت إلى معرفة دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ودراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) المشار إليها سابقا. (عن ضيماء إبراهيم، 2014)، ودراسة صادق الحايك (2009) التي هدفت إلى التعرف إلى المهارات الحياتية المعاصرة المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية الأربعة في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة. (عمر عمور؛ وصادق الحايك، 2011: 224)، ودراسة (2009) Alwell and Coob والتي قدمت مراجعة عامة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية والمهارات الاجتماعية خلال العقدين الماضيين، وقد بينت الدراسة أن أكثر من (60 %) من الدراسات لم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية في المهارات الحياتية حسب الجنس. (عن رانيا صاصيلا، 2011)، ودراسة مريم السيد (2007) التي هدفت إلى معرفة حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية. ويمكن تفسير ذلك أن تعلم هذه المهارات ليس له علاقة بجنس الطالب.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة مواجهة الضغوط. وهذا يتفق مع دراسة قام بها الباحث (2015) كما يتفق مع دراسة الظالمي (2012) التي هدفت إلى معرفة مستوى قدرة الذات على الموجهة لدى طلبة الجامعة والإسناد الاجتماعي وعلاقتهما بالأحداث الضاغطة. (نور فاضل، 2014)، ودراسة الزيود (2011) والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات(عن أماني محمد، 2012)، وفيهما تم التوصل إلى وجود فروق في مهارة مواجهة الضغوط النفسية حسب الجنس. وهي نفس النتيجة التي توصلت لها دراسة آمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، ودراسة عزة الرفاعي (2003) التي هدفت إلى التعرف

على الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها. (فتيحة العربي، 2014)

كما أن من الدراسات التي بينت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة مواجهة الضغوط دراسة أمل الأحمد ورجاء محمود (2009) والتي هدفت إلى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي بدمشق، وتحديد ما إذا كان هناك فروق في الأساليب حسب الجنس، ودراسة Reatz (2002) (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة Moss Billing (1984) (عن مريم بن سكيريفة؛ ومنصور بن زاهي، 2015).

وترجع أسباب الاختلافات والفروقات بين الجنسين في مهارة مواجهة الضغوط، إلى الكيفية التي يدركون بها هذه الضغوطات، وإلى الكيفية التي يقدرون بواسطتها الحوادث المتوترة، والكيفية التي يقومون بها مصادر قدراتهم على التعامل مع تلك الحوادث.

غير أن هناك الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مهارة مواجهة الضغوط. منها دراسة نور فاضل (2014) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة غني (2010) التي هدفت إلى قياس قدرة الذات على المواجهة لدى المرشدين التربويين وعلاقتها بالشعور باليأس والحاجة للتجاوز وتعرف دلالة الفروق على المواجهة حسب الجنس. (نور فاضل، 2014)، ودراسة رشاد مصطفى (2010) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بمهارة مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. ودراسة أحمد عبد الحليم؛ وعمر محمد (2007) والتي هدفت إلى تعرف الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون واستراتيجية التعامل معها. ودراسة آمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى.

كما توصلت دراسة جمال السيد وعبد المنعم عبد الله (2002) التي هدفت إلى التعرف على التزام الشخص كعامل يساعد على التحقيق من هذه الضغوط النفسية وعلاقته

ببعض المتغيرات، إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا حسب الجنس في مهارة مواجهة الضغط. (رشاد مصطفى، 2010)، ومايسة النيال؛ وعبد الله (1997) في دراستهما التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة طلاب وطالبات جامعة قطر، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب الجنس. (عن أماني محمد، 2012) وهي نفس النتيجة التي توصلت دراسة شعبان رجب (1995) في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة. ومن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام أسلوبي إعادة تعريف الموقف والتقبل دراسة (1984) Stone (عن عبد الله الضريبي، 2010)

وقد تفسر هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين، وأن استمرار تعرض الطلبة ذكورا كانوا أم إناث للظروف الصعبة جعلهم يكسبون مهارة مواجهة الضغوط، وكذلك لتعرض الطلبة لنفس الظروف البيئية مما جعلهم متساوين في هذه المهارة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة حل المشكلات ولصالح الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة جبيقة محالي (2011) الموسومة بـ "علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي". ودراسة مصعب محمد (2009) التي كان الهدف منها معرفة تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة. وهي نفس النتيجة التي توصل لها العدل عادل وآخر (2003) والتي هدفت للتعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة المتفوقين والعاديين. ودراسة (1992) Adigwe (عن محمد أحمد، 2013)، ونتائج دراسات (1958) Mead، (1966) Dodge، (1976) Block، (1967) Bayley (عن أديب محمد، 2008)

ومن الدراسات التي دلت نتائجها أن الإناث أكثر مهارة من الذكور في حل المشكلات دراسة (2008) Theodosion Mantis Papaionnou (عن عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، 2011)، ودراسة (2007) Selcuk Caliskan and Erol، ودراسة (2002) Iring Walker and Berthelsn (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)

وترجع أسباب الفروقات بين الجنسين في مهارة حل المشكلات ولصالح الطلبة. حيث يتسم الإناث بالإثارة الانفعالية والتركيز على ردود أفعالهن تجاه الموقف، وهذا يعيق أداءهن، كما أنهن يحصرن انتباههن في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة. والميل للتسويف، ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوء، وشعورهن بأنهن ضحايا دائما. بينما يتسم الذكور بالشعور بالكفاءة الذاتية، وبالموضوعية في تقييم كفاءتهم، وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. كما أن لديهم القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات. وقد يعود سبب تفوق الذكور على الإناث في مهارة حل المشكلات إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وطرائق التفاعل بين الآباء والأبناء، حيث أن أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور تدعم استقلالهم، وتشجعهم على الاستكشاف وتفرض القيود على الإناث مما يجعلهن أقل قدرة على تجريب الحلول، واتخاذ القرار.

غير أن هناك من الدراسات التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة حل المشكلات منها_دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة (2011) Turkum التي هدفت إلى تحديد ما إذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الدراسية. (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)، ودراسة محمد منصور (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين. (ياسمين علي، 2012) وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلات حسب الجنس. ودراسة حنان العناني (2008) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسة

هدى بسام (2007)، ودراسة مجدي حبيب (2005) (عن ججيقة محالي، 2011) المذكورة آنفا. ودراسة مليحة نبيل (2003) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة (قصيرة ـ طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة. (عن لمياء ياسين، 2013)، ودراسة D Zurilla Nezu Olivares (1998) (عن محمد أحمد، 2013)

ويمكن تفسير ذلك بالتشابه الكبير في المواقف والظروف الدراسية التي يعيشها الطلبة والطالبات، والخبرات المعرفية التي يمرون بها، بالإضافة إلى استفادة الجنسين من بعضهم البعض.

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه توجد فروق ببين الطلبة والطالبات في مهارة اتخاذ القرار، وهذا يتفق مع دراسة سميحة توفيق؛ وعبد الرحمن سليمان (1995) والتي كان الهدف منها التعرف على مصدر الضبط (داخلي ـ خارجي) لدى الطلبة وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. (عن خالد أحمد، 2008)

وقد تعود أسباب الاختلافات والفروقات بين الجنسين (الطلبة والطالبات) في مهارة اتخاذ القرار إلى العوامل الشخصية، التي منها الإدراك والعاطفة والشعور والانفعال، وصعوبة التوافق بين الحاجات الخاصة والعامة. ولا شك أن هذه العوامل تختلف بين الجنسين. بالإضافة إلى تدخل أولياء أمور الطالبات في اتخاذ القرارات، وأهمية العلاقات غير الرسمية في اتخاذها.

لكن هناك دراسات أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في مهارة اتخاذ القرار منها دراسة شريفة قويدر (2007) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام ثلاث طرائق تدريس توظف الأحداث الجارية في التحصيل، واكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن في مبحث التربية الوطنية والمدنية. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هناك أسباب وعوامل بيئية عدة تؤثر في اتخاذ القرار منها الدوافع التنافسية، وهي بين الإناث أكثر منه بين الذكور. كما أشار إلى ذلك كلا من سامح عبد

المطلب وعلاء محمد (2010)، Clarence ترجمة محمد الحاج وطه الحاج (Clarence, 2010/1993)

غير أن هناك دراسات توصلت إلى عدم جود فروق في مهارة اتخاذ القرار حسب الجنس منها دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة محمد حمدان (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار. (عن سعاد حرب، 2011)، ودراسة ميسر عودات (2006) التي كان الهدف منها معرفة أثر العصف الذهني والقبعات الست المحاضرة المفتعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية في الأردن. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، كما تتفق مع دراسة الجغبير عبد الإله (2003) والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التنظيمية وعلاقتها بدرجة مشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات. (عن خالد أحمد، 2008). وقد تفسر هذه النتيجة بأن طبيعة القضايا والمشكلات المطروحة تثير عامل الاهتمام والتحدي لدى الطلبة من الجنسين كونها قضايا عامة. كما يمكن تفسيرها أيضا بتوظيف شبكة العلاقات الإنسانية في المناقشة وتبادل الرأي، وطلب النصيحة ممن يحظون بالثقة، واستخدام النماذج المثالية من الشخصيات المفضلة للتحفيز. ولا شك أن هذا متاح للطلبة والطالبات معا.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

تبين البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية منها دراسة قام بها الباحث (2015)، ودراسة أحمد يحيى (2009) التي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. (عن رامي محمود، 2013)، ودراسة محمد جوارنة (2007) والتي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم ووفقا للجنس والمستوى الدراسي. (عن رانيا صاصيلا، 2011)، ودراسة حسيب عبد المنعم (2001)

بعنوان المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا (عن رامي محمود، 2013)

ويمكن تفسير ذلك بأن الجنس لم يعد عاملا مهما حيث أن التغيرات الحضارية التي حدثت في المجتمعات من تغيرات في الاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية تعمل على إذابة الفوارق بين الجنسين بدلا من ترسيخ الفوارق بينهما، ولتعرضهم لنفس الخبرات اليومية. بالإضافة إلى النظرة الحديثة لتفعيل دور الأسرة، وكذلك دخول المرأة في كافة المجالات التي كانت بعيدة عنها، وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي لا تفرق بين الجنسين في عصرنا الحالي. فقد أصبح المجتمع يتعامل معهما بشكل واحد في المدرسة والجامعة والعمل. كل هذا وغيره يمكن أن يكون من أسباب عدم وجود فروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في المهارات الحياتية. كما يمكن تفسير ذلك إلى تغير الكثير من المفاهيم المرتبطة بالجنس مقارنة بالمفاهيم القديمة التي كانت تنظر للأنثى باعتبارها كائن اجتماعي له دور محدد لا يتجاوزه ولا يتعداه. (عبد اللطيف محمد، 2000)، إضافة إلى التشابه الكبير في الظروف الدراسية التي يعيشها الطلبة والطالبات. والخبرة التي يمرون بها، بالإضافة إلى استفادة الجنسين من بعضهم البعض. كما أن الفرص التعليمة متاحة لكلا الجنسين في كافة المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أن القدرة على ربط علاقات اجتماعية حاجة نفسية وفطرية في أي إنسان مهما كان جنسه. ولأن المهارات معظمها متعلمة، وتتعدى كونها عادات تؤدى آليا، ونظرا لتشابه ظروف التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية بين الجنسين. وذكرنا أن معظم المهارات متعلمة، فالطلبة يتعلمونها مع مرور الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة المعززة والموجهة. المعرفة وحدها لا تضمن إتقان الفرد للمهارة، وإنما يتم تعلمها عن طريق التدريب والمران.

غير أن هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المهارات الاجتماعية والتي منها دراسة رامي محمود (2013)، والتي كان الهدف منها دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من

طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. كما تتفق مع دراسة وافي عبد الرحمن جمعه (2010) (عن ضيماء إبراهيم، 2014). ودراسة مريم السيد (2007)، ودراسة فتيحة صبحي؛ وعوض سليمان (2006) التي هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة. ودراسة (1994) Segrin، ودراسة Burge (1994)، ودراسة (1983) Adams، و(1982) Keile ودراسة (1981) Zuckerman، ودراسة (1981) Brenda، ودراسة (1980)Hall ، ودراسة (1979) Rosenthal et al (عن فريدة طايبي، 2008)، وكلها كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في أبعاد المهارات الاجتماعية. ويمكن تفسير ذلك إلى الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة لكل من الذكور والإناث. ونظرا لحساسية هذه الفئة العمرية في التكيف مع متغيرات المرحلة الجامعية.

وهناك دراسات أشارت إلى أن آثار القصور في المهارات الاجتماعية لدى الذكور قد تكون أقل منها لدى الإناث كما أشار إلى ذلكMalone (1996) Lyon (1992) Swanson (عن قيس المقداد؛ وأسامة بطاينة؛ وعبد الناصر، 2011) بسبب التوقعات الاجتماعية والحساسية الانفعالية المرتفعة لدى الإناث، وقد يعود ذلك إلى التباين في فرص التعلم نتيجة وجود صعوبات نفسية انفعالية. وعدم إتاحة الفرصة أمامهن للتعرف على الآخرين، وعدم إشراكهن في الأنشطة الاجتماعية الملائمة مثل التزاور والرحلات المدرسية وغيرها.

ومن الدراسات التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية ولصالح الطالبات دراسة محمد جعفر (1993) (عن أماني محمد، 2012). وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر حاجة من الذكور للانسجام والتكيف ضمن العائلة، أو مجموعة تشعرها بالأمن والأمان. وإلى أن التعاون بينهن أعلى.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة قام بها الباحث (2015) غير أن

هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة الاتصال منها دراسة et al Friedman(1980) ، ودراسة Rosenthal et al (1979) والتي توصلت إلى أن هناك فروقا بين الجنسين في مهارات الاتصال. فالإناث أكثر تركيزا على المؤشرات الوجهية، Riggio (1986)، كما أن لديهن القدرة على إرسال وفهم الانفعالات من خلال المؤشرات والتعبيرات الوجهية. دراسة Hall (1980). (عن فريدة طايبي،2008)

ومن الدراسات التي توصلت التي تفوق الإناث في مهارة الاتصال دراسة عبد القوي سالم وعلي مهدي (2015) والتي هدفت إلى معرفة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من الخامسة إلى العاشرة في سلطنة عمان. بينما يتحصل الذكور على درجات أعلى في بعض جوانب الضبط الانفعالي Riggio (1986) (عن فريدة طايبي، 2008). وترجع أسباب وجود الفروقات بين الجنسين والتي كانت وما زالت محل اهتمام الكثير من الباحثين وفي مقدمتهم علماء الاجتماع وعلماء النفس، كما تقول هدى محمود (2000)، وقدمت العديد من التفسيرات لظاهرة الفروق الفردية في القدرات بين الذكور والإناث، وأرجح هذه التفسيرات تلك التي تعزو الفروق بين الجنسين إلى الثقافة والقيم المجتمعية التي تشجع أحد الجنسين دون الآخر على تنمية مهارات واهتمامات معينة.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

يتضح من البيانات المدونة في الجدول رقم (26) أنه لا توجد فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات اهتمت بمعرفة الفروق بين الجنسين في مهارة القيادة منها دراسة قام بها الباحث (2015) ودراسة الطاهر أحمد (2012) التي كان الهدف منها معرفة أثر الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث في جامعة السودان. ودراسة المناعي شمسان (2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الابداعية. (عائشة حسن؛ وفاطمة أحمد؛ وموسى محمد، 2015)، ودراسة سارة المنقاش (2000) التي كان الهدف منها معرفة القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور

والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض ودراسة السيد إسماعيل؛ وحسين محمد (1991) الموسومة بـ أنماط القيادة الإدارية والإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية والمتحدة". والتي أوضحت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من حيث أنماط القيادة ما عدا النمط المعبر عن الأمومة عند الإناث (أو الأبوة عند الذكور). ودراسة يوسف نبراي؛ ويحيى علي (1988) التي هدفت إلى معرفة أثر عامل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة لدى مديري ومديرات المدارس على القدرة في القيادة التربوية.

وترجع أسباب عدم وجود الفروقات بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة أن القيادة تتطلب سمات مميزة يمكن تطويرها بما في ذلك الدافع والطاقة وقيادة الأفراد وإدارتهم، وإدراك الإمكانات للقيام بدور القيادة. (عمر محمود، 2009). وهذا متاح لكلا الجنسين، ومن جهة أخرى، وكما يعتقد (Fiedler 1967/2002) أننا لا نستطيع أن نقول أن هناك قائدا ماهرا أو فعالا وقائدا غير ماهر أو غير فعال، فكل ما نستطيع قوله هو أن هناك قائدا يميل لأن يكون فعالا في موقف معين، وإلى أن يكون غير فعال في موقف آخر. (عن روبرت مكلفين؛ تشارد غروس، 2002)

ومن الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق في السلوك القيادي بين الذكور والإناث دراسة أحمد البستاني (1999)، والتي كان الهدف منها التعرف على وجهة نظر العاملين في الميدان التربوي عن مدى التباين في السلوك القيادي للإدارات المدرسية في مراحل التعليم العام. (عن أميرة مزهر، 2008)، ويرجع ذلك إلى أن من الطرائق غير الرسمية لصناعة القائد طريقة التعلم عن طريق الملاحظة والمطالعة، وذلك بدراسة حالات القيادة الناجحة وغير الناجحة (التعلم بالاستقراء)، والتحدث والمناقشة مع الآخرين كما أشار إلى ذلك كامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984) وهذا متوفر لكلا الجنسين. كما أن الأنثى قد تنتهج طريقة الذكر في القيادة لمنافسته على المناصب القيادية (1998) Brunner and Schumaker (عن سارة المنقاش، 2000)

غير أن هناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الطلبة والطالبات في مهارة القيادة، منها دراسة أحمد محمد (2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث. وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة الفردية والجماعية. ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة Shakeshaft et al (2006)، ودراسة Andrews (2005) (عن أحمد محمد، 2012)

ومن الدراسات التي أثبتت تفوق الذكور في مهارة القيادة دراسة غيلان محمد خضر (2005) التي هدفت إلى قياس السلوك القيادي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. (عن أميرة مزهر، 2008) ويرجع ذلك إلى أن فرص استفادة الذكور من الطرائق الرسمية لصناعة القائد أكثر من الإناث، وتتمثل هذه الطرائق في البرامج التدريبية، والرحلات الميدانية، والمساعدة المباشرة من جانب القادة الرسميين الآخرين. كما أشار إلى ذلك كامل لويس (1989)، وعبد الحميد محمد (1984).

ومن الدراسات التي توصلت التي تفوق الإناث في مهارة القيادة دراسة عبد القوي سالم وعلي مهدي (2015). كما حددت بعض الدراسات نمطا قياديا للذكور ونمطا قياديا للإناث، فوصفت الإناث بأنهن أكثر ممارسة للقيادة الجماعية (التعاون والعمل الجماعي)، بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة الفردية (التحكم والسيطرة) منها دراسة Brunner and Schumaker (1998)، ودراسة Gold (1997)، ودراسة Brunner (1995)، ودراسة Ruddick (1989)، ودراسة Miller (1993) أي أن نوع الجنس له تأثير كبير على النمط القيادي الممارس. فالذكور أكثر اهتماماً بالنظام والقوانين، بينما الإناث أكثر اهتماماً بالعلاقات الإنسانية.

وقد تنتهج الأنثى طريقة الذكر في القيادة لمنافسته على المناصب القيادية كما جاء في دراسة Brunner and Schumaker (1998) (عن الطاهر أحمد، 2012) وقد يعزى ذلك إلى المنافسة بين الإناث للوصول إلى المناصب أو المراكز القيادية المحدودة، ظنا منها أن الوصول إلى هذه المراكز يتطلب منها أن تمارس الصفات الخاصة بالذكور. كما توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارستهم لنمطي القيادة فوق الجماعة (التحكم والسيطرة الاجتماعية) والقيادة مع الجماعة، فالإناث أكثر ممارسة للقيادة مع الجماعة، وتميل إلى المشاركة في الإصلاح والتقويم، وتعتبر صفة التعاطف مع الآخرين من الصفات التي تمتلكها الأنثى في القيادة، فهي تقدر احتياجات زميلاتها وظروفهن، مما يعينها على بناء علاقات حقيقية تجعل أتباعها يحبونها ويتحركون معها نحو الأهداف المشتركة برغبتهم. بينما الذكور أكثر ممارسة للقيادة فوق الجماعة.

## 8 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة

تبين نتائج اختبار كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة على المجموع الكلي للمهارات الحياتية.

ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ديراني (1997) (عن عبد الحميد سعيد؛ وهلال بن زاهر، 2002)، والدردير (2002) (عن مصعب محمد، 2009) وكلاهما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية ولصالح طلبة الكليات العلمية.

ويرجع الباحث وجود فروقات بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية في تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق المهارات الحياتية من كلية لأخرى، وذلك لكون طلبة الكليات العلمية يحتاجون لاستخدام التكنولوجيا أكثر من الكليات الأدبية، كما أن الطلبة قد تعودوا أثناء دراستهم على المقررات التي تبتعد على الجانب النظري، وتؤكد على الجانب التطبيقي، كما أن طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية يوظفون العمليات العقلية بطريقة أفضل مما قد تنميها طلبة الكليات الأدبية والإنسانية الذين يدرسون مواد تعتمد غالبا على الحفظ والتلقين، بالإضافة إلى تاريخ إنشاء هذه الكليات، وإلى تباين عدد الطلبة في حجرة الدراسة حسب الكلية، حيث نلاحظ تكدس حجرات الدراسة في كليات الآداب مقارنة بالكليات العلمية والتكنولوجية. بالإضافة إلى أن طبيعة دراستهم تساعدهم على بناء علاقات حميمية مع

أساتذتهم أثناء الدراسة العملية، والعوامل التي يتضمنها الموقف، واختلاف البيئة الفيزيقية ـ العلوم والتكنولوجيا البناء جديد. مقارنة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والأدبية ـ دون أن ننسى دور المناهج، وطبيعة المقررات، والخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى تأثير عوامل أخرى كتكوين الأساتذة، والمستوى العلمي للطلبة الموجهين لهذه التخصصات، إذ أن أغلب المتفوقين منهم يوجهون للكليات العلمية والتكنولوجية.

أما في دراسة رانيا صاصيلا (2011)، ودراسة الزيود (2011) (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة مريم (2007) فكلها أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية ولصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولعل السبب في ارتفاع متوسط طلبة الكليات الإنسانية مقارنة بطلبة الكليات العلمية يعزى إلى طبيعة التخصص، إذ أن مقررات الكليات الإنسانية تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتعزز الثقة بالنفس، وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من الكليات العلمية. بالإضافة إلى ذلك تتطلب الكليات الإنسانية التواصل الاجتماعي، وتعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين، ومراعاة مشاعر وعواطف الأفراد المحيطين، في حين أن الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات والقوانين بشكل عام.

لكن أن هناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلبة الكليات في المهارات الحياتية. منها دراسة ضيماء إبراهيم (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الحياتية وكلا من السيادة الدماغية والقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة، ودراسة السيد (2007)، ودراسة لطيفة ماجد؛ وضمياء إبراهيم (2014) التي كان الهدف منها معرفة المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. ودراسة Julian (2005) (عن مريم السيد، 2007)، وكلها توصلت إلى عدم وجود فروق في المهارات الحياتية حسب الكليات. ويمكن تفسير ذلك إلى أن المهارات الحياتية مكتسبة مسبقا تراكمية، وأن للبيت والمدرسة دورا في إكسابها وتنميتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المدونة في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة في مهارة مواجهة الضغوط ولصالح طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية.

ومن خلال مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الظالمي (2012) (عن نور فاضل، 2014)، ودراسة تنهيد عادل (2011) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي ومصادره لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية. ودراسة فهمي حسان، ودراسة خليل شحادة (2008) والتي كان الهدف منها التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات. (عن رشاد مصطفى، 2010) وكلها توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في مواجهة الضغوط النفسية حسب التخصص ولصالح طلبة الكليات العلمية.

ومن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في مهارة مواجهة الضغوط النفسية حسب الكلية لكنها لم تشر لصالح من هذه الفروق دراسة الزيود (2011) (أماني محمد، 2012) ودراسة آمال عبد القادر (2004) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، ودراسة عبد الله الضريبي (2004) والتي كان الهدف منها التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار في اليمن وعلاقتها ببعض المتغيرات. (أمل الأحمد؛ ورجاء محمود، 2009)

ويمكن تفسير الفروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، إلى المناهج الدراسية التي تركز على تدريس النظريات المعرفية والإرشادية التي ترى أن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يتبناها الفرد والتي تؤدي بدورها إلى الشعور بالضغوط

النفسية يمكن تعديلها، وتبني أفكار أكثر ايجابية من خلال إعادة البناء المعرفي، كما أنه يجري التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وتأكيد أهمية المساندة الاجتماعية في الصحة النفسية والجسمية للفرد وفي الوقاية من أثر الضغوط النفسية.

لكن هناك دراسات أخرى أشارت إلى أن هذه الفروق كانت لصالح طلبة الكليات الإنسانية. منها دراسة نور فاضل (2014) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. دراسة أمل الأحمد ورجاء محمود (2009) والتي كان الهدف منها تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي بدمشق، وتحديد ما إذا كان هناك فروق في أساليب مواجهة الضغوط حسب التخصص، ودراسة مريم السيد (2007)، ودراسة ماهر الدرابيع؛ والسفاسفة (2004) والتي هدفت إلى معرفة مشكلات طلبة جامعة مؤتة وحاجياتهم الإرشادية. (عن مريم السيد، 2007)، وكلها توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مهارة مواجهة الضغوط لصالح طلبة كليات العلوم الإنسانية. ويمكن تفسير ذلك لفهم طلبة الكليات الإنسانية للطبيعة الإنسانية، وأن لديهم مرونة مما يجعلهم يستخدمون مهارة المواجهة بفاعلية، ومعرفة كيفية التعامل معها. بالإضافة إلى بعض المقررات يتوجب تدريسها من خلال المناقشة، ولا يمكن أن تتم عن طريق الإلقاء. كما أن الكليات العلمية التطبيقية لا تترك فرصة للتفاعل الاجتماعي. وإقامة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، والتي لها دور في الوقاية من أثر الضغوط النفسية.

ومن العوامل التي تسهم في وجود فروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط، تفاوت الطلبة في تعاملهم وطرائق مواجهتهم لهذه الضغوط من خلال الأساليب التي يتبعونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها، والكيفية التي يدركون بها هذه الضغوط. فطبيعة الدراسات العلمية تحتاج إلى درجة عالية من التطبيق والتحليل المنطقي وربط العلاقات العلمية وهذا مما يترتب عليه إكساب طلبة الكليات العلمية التحليل المنطقي للموقف الضاغط بغية فهمه والتهيؤ الذهني له ولمرتباته. وهذا يعد من المهارات الايجابية

التي يوظفها الطلبة في مواجهة الضغوط وتجاوز آثارها، والبحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط والمساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطهما بالموقف الضاغط. واستخدام أسلوب حل المشكلة لمواجهة الضغوط بصورة مباشرة.

ومن الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجد فروق بين طلبة الكليات في مهارة مواجهة الضغوط دراسة التيجاني بن الطاهر (2010) والتي كان الهدف منها معرفة مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين، وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط، ودراسة نظمي والسميري (2007)، وأنور البنا (2005) والتي تهدف إلى تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا. (التيجاني بن الطاهر، 2010)، ودراسة عبد الودود (2002) الموسومة باستراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لطلبة الجامعة والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب التخصص. (عن أماني محمد، 2012)، ودراسة مايسة النيال؛ وعبد الله (1997) التي هدفت إلى معرفة أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر. وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في استخدام مهارات مواجهة الضغوط حسب التخصص. (عن مريم رجاء، 2007)، ودراسة أماني محمد (2012) والتي كان الهدف منها التعرف على دور المساندة الأكاديمية وأثرها على الضغوط النفسية لدى طلبات جامعة طيبة.

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (21) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة مواجهة الضغوط حسب الكلية تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. ويمكن تفسير ذلك أن التحاق طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية غالبا ما يتطلب التزاما في حضور المحاضرات، وبالتالي لا يتوفر الوقت الكافي

لديهم للاشتراك في أنشطة بديلة في محاولة التخفيف من الضغوط الواقعة عليهم. كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة دالة إحصائيا بين كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية كلا من (الآداب واللغات، الاقتصاد والتسيير) ولصالح كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة حل المشكلات حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة في مهارة حل المشكلات ولصالح طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية، وهذا يتفق مع دراسة الدردير (2002) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب كلية التربية وعلاقتها بأساليب التعلم. (مصعب محمد، 2009) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الطلبة في مهارة حل المشكلات ولصالح طلبة الكليات العلمية.

ويعتبر الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن طبيعة المواد التي يدرسها طلبة الكليات العلمية والتكنولوجية عملية أدائية تطبيقية، وهذا عكس طلبة الكليات الإنسانية التي تميل موادهم إلى الجانب النظري أكثر من الجانب العملي. وهذا ما أكده (2003) et al Valle (عن ثائر أحمد؛ ورندة علي، 2013)، بالإضافة إلى أن المواد العلمية تدرس بطريقة البحث والاستقصاء وليس بطريقة المحاضرة كما في المواد الأدبية والإنسانية. ومن العوامل التي تسهم في وجود فروق بين طلبة الكليات في مهارة حل المشكلات بصورة خاصة طبيعة المشكلة نفسها، والتركيب البنائي لها، والعوامل التي يتضمنها الموقف. حيث يتلقى الأفراد وفقا لهذا التخصص مجموعة من المواد الدراسية، والتي من شأنها أن تكسبهم معلومات وخبرات عن الأسس النظرية لحل المشكلات، فضلا عما يتلقونه من تدريبات عملية على حل مثل هذه النوعية من المشكلات كما جاء في دراسة أيمن محمد (2002) والتي كان الهدف منها معرفة أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات.

فالمشكلات العلمية تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، وتشجع في كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات وفق خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها، كما يصعب فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها، ومدى الدور الذي لعبته الأسرة، وتلعبه في التنشئة الاجتماعية في المساعدة على سيادة استراتيجية ما، وذلك بإعطاء الفرد الحرية والاستقلالية في حله لمشاكله على انفراد. (جمال عبد الفتاح؛ وأيمن سليمان، 2010)

غير أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة حل المشكلات حسب التخصص منها دراسة سليمان شاهر ومحمد الصمادي (2008) والتي هدفت إلى معرفة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية حسب التخصص والمستوى الدراسي، ودراسة حنان العناني (2008) والتي كان الهدف منها معرفة المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ومن الدراسات التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية القدرة على حل المشكلات حسب التخصصات الأكاديمية، دراسة محمد منصور (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لمهارات الاتصال الإداري، وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات من وجهة نظر المعلمين. (عن ياسمين علي، 2012)

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مقررات الكليات وتعاملها مع الجوانب الشخصية والنفسية للطلبة بنفس المستوى، وانعكاس ذلك على مهارتهم في حل المشكلات. فحل المشكلات التي أصبحت أحد الملامح الرئيسية للألفية الثالثة. وأجمع العديد من المربين على أن الهدف الرئيس للتعلم هو العمل على تطوير قدرات الطلبة الذين يتميزون بالقدرة على الفهم وحل المشكلات بصورة فعالة بطرائق تتفق وروح العصر (2004) Benoit.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكلية إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة في مهارة اتخاذ القرار، وهذا يتفق مع دراسة مهنا إبراهيم (2006) والتي كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. وتوصلت إلى وجود فروق في مهارة اتخاذ القرارات بين الكليات الإنسانية والعلمية لصالح الكليات العلمية. (عن سعاد حرب، 2011)

وقد ذكر حريم (1997)، والعقيلى (1997) عددا من المؤثرات في اتخاذ القرار وهي اتجاهات الفرد ومدركاته. ولا شك أن لطبيعة التخصص، وطريقة التدريس المتبعة أثر في ذلك. (عن معن محمود؛ ومرون محمد، 2008)

وكشفت نتائج دراسة قامت بها شريفة قويدر (2007) هدفت إلى تقصي ثلاث طرائق تدريس (الاستقصائية، والتعلم التعاوني، والمحاكاة) توظف الأحداث الجارية في تحصيل الطلبة، وكسبهم مهارة اتخاذ القرار في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. عن وجود فروق في مهارة اتخاذ القرار تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الطريقة الاستقصائية. (عن ماهر مفلح؛ وزيد سليمان، 2009)، واختلاف الكوادر القيادية، وعدم اهتمامها بمهارة اتخاذ القرار، واعتمادها على الخبرة والاستشارة. كما أشار إلى ذلك معن محمود؛ ومرون محمد (2008).

غير أن هناك دراسات أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرارات حسب التخصص الأكاديمي منها دراسة محمد حمدان (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار، ودراسة ميسون السقا (2009) (عن سعاد حرب، 2011)، ودراسة مسكي زامل (2004) والتي هدفت إلى

التعرف على بعض سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة. (عن خالد أحمد، 2008)

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (22) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة اتخاذ القرار حسب الكلية تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha = 0.05$). كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha= 0.05$). بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة هذه الأخيرة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (24) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في المهارات الاجتماعية حسب الكلية إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات الستة في هذه المهارات، وهذا يتفق مع دراسة أحمد يحيى (2009) (عن رامي محمود، 2013) والتي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. ودراسة سليمان شاهر ومحمد الصمادي (2008) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. ودراسة موضى الجمعة (1996) (عن هدى عبد الرحمن، 2009) والتي هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود في ضوء كل من التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

ومن الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ولصالح طلبة الكليات الأدبية والإنسانية دراسة أحمد يحيى (2009) (عن رامي محمود، 2013) والتي سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة

الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد جعفر (1993) (عن أماني محمد، 2006)، ودراسة حمدي حسانين (1990) (عن هدى عبد الرحمن، 2009) أن هناك فروقاً دالة احصائيا بين التخصصات العلمية والأدبية في المهارات الاجتماعية لصالح طلاب التخصص الأدبي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة مدحت عبد الحميد (1984) (عن أماني محمد، 2006)

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة الاتصال حسب الكلية إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مريم السيد (2007)، ودراسة فتيحة صبحي؛ وعوض سليمان (2006)، واللتان توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارة الاتصال حسب الكليات.

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (26) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة القيادة حسب الكليات إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين طلبة الكليات في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أحمد محمد (2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير عامل الجنس على نمط قيادة الذكور والإناث. ودراسة سارة المنقاش (2000) والتي أسفرت إلى أنه لا توجد فروق في نمط القيادة تعزى لاختلاف التخصص. ويفسر ذلك كون المهارات لا ترتبط بمحتوى المناهج والمقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة، ولكنها ترتبط بما يواجهونه من مشكلات يومية.

## 9 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية التاسعة:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المجموع الكلي للمهارات الحياتية حسب

المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في المجموع الكلي للمهارات الحياتية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الجوهرة محمد (2009) والتي هدفت إلى معرفة فعالية مواقف تعليم وتعلم في تنمية المهارات الحياتية المتضمنة بمناهج الاقتصاد المنزلي والتحصيل واتجاهات طالبات المرحلة الثانوية. والتي توصلت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، دراسة حسني علي (2000) (عن الجوهرة محمد، 2009)، كما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مها درويش (1993) والتي كان الهدف منها التعرف على استراتيجيات التوافق المستخدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان. والتي أشارت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع يستخدمون استراتيجيات التمرينات الجسمية والتحول عن الموقف وتجنبه، والعدوان اللفظي والجسدي. (عن أحمد عبد الحليم؛ وعمر محمد، 2007)

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة مواجهة الضغوط:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في هذه المهارة. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الزيود (2011) والتي توصلت إلى جود فروق في مهارة مواجهة الضغوط حسب المعدل التحصيلي التراكمي (عن أماني محمد، 2012)، كما تتفق مع دراسة خليل شحادة (2008) والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا حسب التحصيل الدراسي بين الطلبة المتفوقين والطلبة المتأخرين دراسياً في مهارة مواجهة الضغوط، لصالح الطلبة المتفوقين. (عن رشاد مصطفى، 2010) كما تتفق مع ودراسة بريك سام (2004) والتي كان الهدف منها التعرف على مهارات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية المرتبطة بتميزهم. (عن أمل الأحمد؛ ورجاء محمود، 2009)، ودراسة جمال

السيد وعبد المنعم عبد الله (2002)، وقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في مهارة مواجهة الضغوط. (عن رشاد مصطفى، 2010)

ويعود سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة مواجهة الضغوط ولصالح المتفوقين إذ أن من الخصائص الاجتماعية للطالب المتفوق أنه يقاوم الضغوط الاجتماعية، وتدخل الآخرين في شؤونه، كما أشار إلى ذلك (2009) Chan في دراسته (عن خولة أحمد؛ وسهيلة محمود، 2012)، والتي توصلت إلى وجود ارتباطا بين التفوق وبين القدرة على التكيف مع الضغوطات. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماجدة السيد (2000)، ودراسة (1960) Rabson (عن ناهد رمزي، 1999) فالتفوق يتطلب دائما قدرة على مواجهة الضغوط.

ذلك إن للضغوط أثر على الجوانب المعرفية للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة، وتظهر آثار ذلك كما أشار طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم (2006)، وأحمد فاضلي (2009)، في ضعف قوة الملاحظة، ونقص الانتباه، وصعوبة التركيز، واضطراب التفكير، وإحلال التفكير النمطي الجامد المتصلب، واللجوء إلى أنواع من التفكير الدفاعي، والشعور المرتفع باليقظة والحذر والوعي، ونقص الموضوعية، واضطرابات القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف، وتدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف، وتزداد الأخطاء، وتضطرب قوى التنظيم والتخطيط، وتضعف قدرة الفرد على إدراك البدائل، واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

هذا ويتوقع الأهل من أبنائهم المتفوقين أداء متميزا، وسلوكيات ذات مستوى عال من الدقة، وقد ينسى الأهل أن أبناءهم في مستوى عمري معين لهم حاجاتهم ومتطلباتهم، وأن هؤلاء الأبناء لهم شخصياتهم المستقلة، وظروفهم الخاصة وقد يجد الأبناء أنفسهم في وضع لم يختاروه، بل فرض عليهم، يتصف بنوع من القسوة أو السلطة التي يجد الأبناء أنفسهم معها غير قادرين على التصويب، أو ارجاع الأمور إلى نصابها، وأنهم ملزمون من الأهل

على اتخاذ أو اتباع أسلوب معين بغض النظر عن درجة قناعاتهم، أو رضاهم به، وأن هؤلاء الأبناء الذين يتمتعون بقدر من التفوق يجعلهم محط آمال وتوقعات عالية من الأهل، الأمر الذي يكون لديهم نوعا من الضغوط النفسية التي إذا لم يحسن الأهل التعامل معها يمكن أن تؤدي إلى نتائج عكسية.

وقد كشفت نتائج دراسة Vialle Heaven Ciarrochi (2007) والتي كان الهدف منها الكشف عن الخصائص الاجتماعية للطلبة المتفوقين مقارنة مع الطلبة العاديين، أن الطلبة المتفوقين كانوا أقل رضا عن الدعم الاجتماعي المقدم لهم مقارنة بالطلبة العاديين. كما أشارت السرور (2010) إلى وجود العديد من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالب المتفوق منها المشكلات داخل الأسرة، حيث أن ضغط الأهل على الأبناء المتفوقين في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية قد يولد ضغوطات ومشكلات تؤدي في النهاية إلى عناد وسلوك عدواني لدى الطالب المتفوق. كما التوقعات غير الواقعية من الطالب المتفوق من قبل الآخرين قد تسبب خيبات أمل متكررة نتيجة عدم قدرته على مجاراة هذه التوقعات كما أشار إلى ذلك McCall and Nash (1996). لذا فهم في حاجة إلى الاندماج الاجتماعي الذي يوفر لهم الأصدقاء المناسبين، والتعاون معهم حتى لا يشعروا بالغربة بسبب تفوقهم أو موقف الآخرين منهم، وهذا يحتاج إلى وضع برامج اجتماعية خاصة، يتم من خلال الرحلات والنشاطات الجماعية الأخرى. (عن أحمد محمد الزعبي، 2011). وقد بين Whitmere (1986) أن بعض الطلبة المتفوقين تنخفض دافعيتهم للتحصيل بسبب عدم التوافق بين خصائصهم والفرص المتاحة لتلبية حاجاتهم. (عن أسامة محمد، 2007)

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة حل المشكلات:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Chan (2009) والتي أشارت إلى وجود ارتباطا بين التفوق وبين القدرة على التكيف مع المشكلات. كما تتفق مع ما توصلت

إليه دراسة Preuss and Dubow (2003)(عن خولة أحمد؛ وسهيلة محمود، 2012) والتي بينت أن المتفوقين يستخدمون استراتيجيات حل المشكلة بدرجة أكبر من الطلبة العاديين. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة ماجدة السيد (2000) حيث ذكرت أن من خصائص المتفوق المبادرة إلى اقتراح حلول للمواقف المشكلة. (ماجدة السيد، 2000)

وأشارت نتائج Lehmann (1989) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معالجة المعلومات بين الموهوبين ذوي الإنجاز المنخفض والموهوبين ذوي الإنجاز المرتفع في حل المشكلات لصالح ذوي الإنجاز المرتفع، وأظهرت دراسة Kennedy et al (1988) وجود ارتباط بين مهارة حل المشكلات وبين النجاح الأكاديمي. (عن نسيمة داود، 2000)

إن القدرة على حل المشكلات يمكن أن تنشأ بالنواتج الأكاديمية فقد ظهرت الدراسات وجود ارتباط بين مهارة حل المشكلات وبين النجاح الأكاديمي.(1988) Kennedy et al (عن جمعة ليث، 2012)

ويرجع الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أن الطلبة المتفوقين لديهم قدرة على حل المشكلات التي تواجههم، لأنهم يملكون قدرات تذكرية نشطة وفعالة. وأنهم يتمتعون بنشاط عقلي لحل المشكلات يقوم على التحدي أو المنافسة، لأنهم في هذا الموقف يكون استيعابهم للمشكلة أيسر بسبب مهاراتهم. كما أن للمتفوق القدرة على مقاومة الإحباط والفشل، والاستفادة من الخبرات السابقة، وعلى نقد وتقويم الذات بما يؤدي ذلك إلى وضع حلول للمشكلة التي تواجهه. (أديب محمد، 2008)، وذكر الحوراني (1999) أن التعامل المستمر والتواصل المباشر مع المحيط الخارجي ومتطلباته المختلفة قد يوفر تغييرا في مهارة حل المشكلات، وفي درجة الاستعداد لذلك لدى المتفوقين. (عن توفيق عبد المنعم، 2004)

تتعدد وتختلف مشكلات الطالب المتفوق داخل المدرسة حيث إنها تبدأ عندما تحاول المدرسة وضعه في قالب تقليدي دون أن تضع في الاعتبار اختلافه عن الآخرين، ولا تقدر المدرسة هذا الاختلاف، حيث أن الطالب المتفوق من الممكن أن ينهي واجباته المدرسية

بسهولة وسرعة، كما أنه يستوعب المواد الدراسية بسرعة مما يؤدي إلى إحساسه بالملل والضجر داخل الفصل، ويولد داخله نوعا من النفور والكراهية للمدرسة. كما يؤدي عدم قدرة المدرس على فهم حاجات الطالب المتفوق فهما جيدا، وتقديره، وتقبله، ومطالبته بالقيام بنشاط أقل من مستواه. وهناك مشكلات أخرى يعاني منها الطالب المتفوق داخل المدرسة مثل صعوبة التكيف سواء مع المدرسين أو مع الزملاء داخل الفصل. (موسى نجيب، 2003)

فمن خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (29) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في مهارة حل المشكلات حسب المعدل التحصيلي التراكمي تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha$ = 0.05) كانت بين طلبة كلية التكنولوجيا وبقية طلبة الكليات الأخرى (الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والاقتصاد والتسيير، الحقوق) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا. كما نلاحظ أن مصدر الفروق دالة إحصائيا على مستوى ($\alpha$= 0.05) بين طلبة كلية الآداب واللغات، والعلوم الإنسانية والاجتماعية ولصالح طلبة هذه الأخيرة.

## مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في الجدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في هذه المهارة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عونية عطا ونوال عبد الرؤوف، حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة اتخاذ القرار حسب المعدل التحصيلي التراكمي ولصالح الطلبة المتفوقين. ويفسر الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة اتخاذ القرار إلى أن المتفوق في الغالب يتصف سلوكه بالتريث في اتخاذ القرار.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالمهارات الاجتماعية:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (2011) Whitted حول مساهمة المهارات الاجتماعية في النجاح المدرسي. (عن فوزية غماري، 2012)، ودراسة حسيب عبد المنعم (2001) والتي سعت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، وكذلك الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية. (عن رامي محمود، 2013)

كما تتفق مع دراسة (1972) Massao، ودراسة (1962) Rosenber et al، ودراسة محمد نسيم (1961) ودراسة (1941) Lewis فقد أجرى دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين من حيث التحصيل الدراسي وصل عددهم (1078) طالبا، والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وقد بلغ عددهم (756) طالبا، وأسفرت نتائج دراسته عن تفوق أفراد المجموعة الأولى، حيث أظهرت الدراسة أنهم أكثر تكيفا من الوجهتين الانفعالية والاجتماعية، وأفضل توافقا مع النظام المدرسي، من الطلبة ذو المستوى التحصيلي المنخفض، وأشار الباحث إلى أن معظم المتفوقين يتمتعون بمستوى اجتماعي مرتفع بالنسبة إلى أفراد المجموعة الثانية (عن أديب محمد، 2008)

كما أظهرت دراسة (2000) Androojna et al أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وتوصلت دراسة (1999) Bendt and Nunan إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية، والتدريب عليها أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة Echellbarger et al (1999)، ودراسة (1996) Taylor and Nixon (عبد المنعم الدردير، 2005). وأظهرت دراسة (1998) Moisan أن 75% تقريبا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم

يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية. كما أنه توجد علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية وتحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (عن عبد المنعم الدردير،2005)

وتوصل (2002) Maleki and Elliott أن المهارات الاجتماعية تعد منبئا جيدا للمستوى الأكاديمي (عن عبد المنعم الدردير،2005)

وأظهرت نتائج دراسة عبد المنعم عبد الله حسين (2001) أن طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا يتميزون بمهارات اجتماعية مرتفعة مقارنة بالطلبة العاديين والمتأخرين دراسيا. (عن عبد المنعم الدردير،2005)

بعنوان التنشئة التربوية دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. (عن توفيق عبد المنعم، 2004) وهي نفس النتيجة التي توصل إليها (2000) Androojna وزملائه أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وفي علاقاتهم مع الأقران. وتوصل Bramilt et al (2000) إلى نفس النتيجة التي توصل إليها Maleki and Elliott (عن عبد المنعم الدردير، 2005)

وتوصلت دراسة (1999) Bendt and Nunan إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية أدى إلى زيادة السلوك الاجتماعي لدى الطلبة، وتناقص السلوك غير الاجتماعي، وزيادة التحصيل الأكاديمي. (عن عبد المنعم الدردير،2005)

فالتفوق الدراسي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط، بل هو حصيلة تفاعل عدد غير قليل من العوامل الداخلية منها والخارجية. والعوامل الداخلية هي قدرات الشخص المختلفة وسماته المميزة من ذكاء وما إليه. أما العوامل الخارجية فهي البيئة التي يعيش فيها الشخص، وما تحويه من مواقف، وما تتضمنه من أوضاع. (مولاي بودخيلي، 2004)

وأكدوا فيها أن المتفوق يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، وأنه يخضع رغباته لحاجات الجماعة، ويتقبل أحكامها برضى، كما أنه يشارك في نشاطاتها، ويعمل على تحقيق أهدافها. كما يتفق مع مجموعة الدراسات التي تناولت التوافق كجانب من جوانب الشخصية

في علاقته بالتحصيل المدرسي والتي من بينها، دراسة (1955) Bonssol and stivel ، ودراسة (1978) Sexena التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. (عن أماني محمد، 2006)، ودراسة (1965) Arnold، ودراسة سيد خير الله (1972)، ودراسة محمد على (1970). وخلاصتها أن الطلبة المتفوقين تحصيليا يتميزون عن أقرانهم العاديين بالتوافق الاجتماعي، كما أوضحت وجود ارتباط موجب ودال بين المعدل التحصيلي والتوافق الاجتماعي. (عن محمد برو، 2009)، ودراسة (1960) Lum التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي من جهة، والتكيف الاجتماعي والاتجاهات السلوكية للطلبة نحو المدرسة من جهة أخرى. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتباط التحصيل الدراسي المرتفع مع الاتجاهات السلوكية الإيجابية نحو المدرسة والتكيف الحسن، في حين ارتبط التحصيل الدراسي المنخفض مع الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والتكيف السيء. وتوصل Gallager (1959) في دراسته أن المتفوقين هم أكثر ثباتا من الناحية الانفعالية، وأحسن توافقا من الناحية الاجتماعية من غيرهم العاديين. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسات وأبحاث أخرى قام به المشتغلون في ميدان التفوق، إذ توصلوا في دراساتهم إلى نتائج تفيد بوجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين التفوق والتوافق الاجتماعي. ولعل هذا ما دفع "جورج هربرت ميد" إلى القول: "لا يغدو الطفل اجتماعيا بالتعلم، بل ينبغي أن يكون اجتماعيا كي يتعلم" (إبراهيم يحيى، 1998)

سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي في المهارات الاجتماعية. ويرجع ذلك إلى أن المتفوقين ذوو علاقات جامعية ممتازة، فهم يتبعون النظام الجامعي، ويلتزمون بمحدداته وضوابطه، ويمتلكون اتجاهات موجبة نحو العمل، ويشعرون بتقدير مدرسيهم لهم، ويتمتعون بعلاقات طيبة مع أقرانهم، ويجدون أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجهم وميولهم ودافعيتهم، نحو رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، فيتصف سلوكهم بالمثابرة، والتحضير، وأنهم مجدون ومتابعون لواجباتهم والتزاماتهم المدرسية. (أديب محمد،

2008)، كما أنهم أكثر انفتاحا وأكثر استقرارا (عن محمد عصام، 2009)، وأنهم يتمتعون بمستويات عالية من الثقة بالنفس، والمثابرة، وقوة العزيمة، والتفاؤل، وأكثر اتزانا من الناحية الانفعالية، وأكثر تعاونا وطاعة، ورغبة في تقبل الاقتراحات، Terman (1925)، (1929-1942) Hollingworth، Lewis (1957)، Gallagher (1958)، أديب محمد (1972) (عن نبيه إبراهيم، 2006).

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (29) للكشف عن مصدر الفروق بين متوسطات الطلبة في المهارات الاجتماعية حسب المعدل التحصيلي التراكمي تبين أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha = 0.05$) كانت بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، أما الفرق بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) فهو غير دال إحصائيا، حيث أن مستوى الخطأ أكبر من (0.05).

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة الاتصال:

تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كروسكال واليس في جدول رقم (32) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلبة في مهارة الاتصال حسب المعدل التحصيلي التراكمي. ويفسر الباحث سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي في مهارة الاتصال إلى أن استخدام الطلبة ذوي المعدلات التحصيلية التراكمية بدرجة جيد لمهارات الاتصال اللفظية أفضل من استخدامها بواسطة الطلبة ذوي المعدل التحصيلي بدرجة قريب من الحسن أو مقبول، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعدل التحصيلي التراكمي يعتمد أساسا على مقدرة الطلبة عن التعبير عن معلوماتهم في الامتحانات، وعليه كان لابد أن ينعكس هذا على أداء الطالب. (عن أحمد يوسف؛ ومحمود مزعل، 2003)

مناقشة النتائج المتعلقة بمهارة القيادة:

من خلال النتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في جدول رقم (27) تم التوصل إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة معاجيني وآخر (1995) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة المتوسطة بدولة البحرين. (عبد القوي سالم؛ علي مهدي، 2015)، كما تتفق مع الدراسة التي قام بها (1972) Massao السالفة الذكر. (عن أديب محمد، 2008)

سبب وجود فروق بين الطلبة حسب المعدل التحصيلي التراكمي في مهارة القيادة. ويرجع ذلك إلى ما يمتلكه المتفوق من طاقة وإمكانات معرفية تؤهله لاعتلاء المراكز القيادية. حتى أن العديد من المشتغلين في دراسة التفوق، أكدوا أن من بين المحكات المتعددة لتحديد التفوق هو محك القدرة على القيادة الاجتماعية. وتفيدنا الدراسات التي أجريت بهدف تحليل شخصية المتفوق، بأنه يرغب أن يكون مسؤولا عن أقرانه أو زملائه، ويكون في موقع السلطة، وأن يمثل مركزا قياديا في محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، وأنه ينحو إلى أن يكون له مركز قوة بالنسبة للآخرين، لأنه يشعر بإمكانية نجاحه في ذلك. فهو يميل في أغلب الأحيان إلى تبوؤ مركز الريادة والتأثير في مجتمعه، كأن يشغل منصبا أو وظيفة هامة، أو يكون مسؤولا عن نشاط فعال. والمتفوق يسره بأن يكون هناك من يعمل تحت إشرافه، وأنه يشعر بكفاءة في توجيه الآخرين في أعمالهم. فهو غالبا ما يطمح أن يتم اختياره لمركز قيادي. (أديب محمد، 2008)، ويملك القدرة على قيادة الآخرين، ولديه رغبة قوية في التفوق عليهم، ويتمتع بالحب والشعبية العالية من أقرانه. (عن عبد المنصف حسن، 2006)

من خلال نتائج المقارنات البعدية بطريقة (LSD) في جدول رقم (30) في مهارة القيادة حسب المعدل التحصيلي التراكمي أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha = 0.05$). كانت بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة

ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن)، كما نلاحظ أن مصدر الفروق الدالة إحصائيا على مستوى ($\alpha = 0.05$). بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (قريب من الحسن) وطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد).

## خاتمة الدراسة واقتراحاتها:

بعد عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية وتماشيا مع فرضياتها، والمتعلقة أساسا بالكشف عن الفروق بين طلبة النظام الكلاسيكي وطلبة نظام (ل م د) في المهارات الحياتية نستخلص جملة من النتائج أهمها:

- وجود فروق بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي بعد المهارات الاجتماعية، والقيادة. ولصالح طلبة نظام (ل م د)، في حين سجل عدم وجود فروق دالة بين طلبة النظامين في بقية الأبعاد الأخرى لمقياس المهارات الحياتية (مواجهة الضغط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاتصال).
- وجود فروق بين الطلبة والطالبات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي بعد مهارة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) ولصالح الطلبة الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الكليات في المجموع الكلي للمهارات الحياتية، وفي مهارة (مواجهة الضغوط، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) ولصالح طلبة كلية التكنولوجيا.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (مقبول) وكلا من طلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من حسن) ولصالح الطلبة ذوي المعدل التحصيلي التراكمي (جيد)، و(قريب من الحسن). وفي النهاية نوقشت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

وفي هذا السياق ينبغي أن نشير بأن صعوبات واجهت الباحث، وأبرزها قلة الدراسات التي تناولت نظام (ل م د)، وعليه نقدم مجموعة من الاقتراحات التي تعد امتداد للبحث العلمي، وذلك في ضوء ما تم طرحه نظريا، وما خلصت له الدراسة ميدانيا، هذه الاقتراحات التي من خلالها نحاول فتح المجال للبحث في هذا الموضوع أمام الطلبة الباحثين في مجال الدراسات النفسية والتربوية، وذلك بالإشارة إلى بعض المتغيرات التي لم

تدرج في هذه الدراسة ليتم المساهمة في إثرائها في دراسات لاحقة، ولا يمكن لهذه الاقتراحات أن تتم بدون أن تبنى أساسا على أسلوب علمي.

- إدراج تعليم المهارات الحياتية كجزء من المناهج الدراسية، حتى يتم تعليمها تعليما مباشرا للطلبة في المدارس، من خلال تعليمهم المقررات الأكاديمية، وإيلاء وسائل الإعلام أهمية لها.
- توسيع عينة الدراسة للتمكن من تعميم نتائجها، وتطوير أساليب التقويم لتمس أبعاد أخرى. وإجراء المزيد من الدراسات حول نظام (ل م د) والمهارات الحياتية.
- إجراء دراسة لمدى ممارسة الأساتذة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة.
- إجراء دراسة لمدى ممارسة الطلبة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الأساتذة.
- إجراء دراسة لمدى تضمين نظام (ل م د) للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة.
- إجراء دراسة لمدى تضمين نظام (ل م د) للمهارات الحياتية من وجهة نظر الأساتذة.
- عقد ملتقيات وطنية ودولية وتنظيم ندوات علمية لصالح الأساتذة لإيضاح جوانب هذا النظام وإشكالاته لتقديم المعطيات المتنوعة الخاصة به ماهيته خصائصه، كيفية تطبيقه، حتى يمكن الأساتذة من فهمه والمساهمة بفعالية في تطويره وإنجاحه.
- إن مواكبة هذا العصر السريع التغير الدائم التطور ضرورة لابد منها، في استحداث أنواع جديدة من المناهج التعليمية التي تعد الموجه الرئيسي للمتعلم وتوفير مواصفات لا تقل عن مواصفات نظرائه في أي مكان في العالم، وحسب المعايير العالمية التي تقرها المنظمات الدولية، والهيئات التعليمية المشهود لها بالتقدم والرقى، لكي يستطيع المتعلم مواجهة تلك التحديات.
- أن الأهم في كل إصلاح هو استخلاص الدروس من التجارب السابقة والموازية، وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية والتجهيزات الضرورية.

ونستطيع القول في ختام هذه الدراسة أنها توصلت إلى تحقيق بعض الأهداف التي سعت إليها والمتمثلة في المقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيكي و(ل م د) في المهارات الحياتية، وفي ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التحصيلي التراكمي).

ولعل من أسباب فشل الاصلاحات السابقة هو اصطدامها بالقوانين والأنظمة القائمة، أو لصدورها من الأعلى وليس من القاعدة، ومن ثمة فلا تلقى قبولاً واسعاً، أو نتيجة لارتباطها بأشخاص وليس بمؤسسة تتابع هذه الإصلاحات، أو دخولها في صراع غير متكافئ مع الهياكل والبرامج القائمة، أو اقتصارها على تطوير شكلي أو جزئي كعددِ ساعاتِ المقرر أو نقله من شعبة إلى أخرى، وغير ذلك من الأسباب. فهل سيحقق نظام (ل م د) الأهداف التي تم تبنيه من أجلها والمتمثلة في تحقيق التنمية البشرية، أم سوف يكون كغيره من الاصلاحات السابقة.

# قائمة المراجع

## أولا–قائمة المراجع باللغة العربية:

**1.**إبراهيم يحيى الشهابي (1998) **المدرسة وتربية التفكير**. منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

**2.** أنور البنا (2005) تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة من منظور إسلامي (المؤتمر التربوي الثاني "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل كلية التربية في الجامعة الإسلامية). غزة، فلسطين.

**3.**التيجاني بن الطاهر (2010) مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط. مجلة جامعة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول.

**4.**الجوهرة محمد (2009) فعالية مواقف تعليم وتعلم في تنمية المهارات الحياتية المتضمنة بمناهج الاقتصاد المنزلي والتحصيل واتجاهات طالبات المرحلة الثانوية. أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص مناهج وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي، كلية التربية للبنات بجدة، المملكة العربية السعودية.

**5.**الطاهر أحمد محمد علي (2012) القيادة الفردية والقيادة الجماعية دراسة مقارنة بين نمطي الذكور والإناث في جامعة السودان. مجلة المعرفة والثقافة، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.

**6.**السيد إسماعيل وهبي؛ حسين محمد جمعة المطوع (1991) أنماط القيادة الإدارية والإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية والمتحدة. مجلة كلية التربية. العدد السادس.

**7.**السيد كمال السيد ريشة (1999) الحيز الشخصي عند الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته بالمهارات الاجتماعية دراسة إنمائية. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الفلسفة، جامعة طنطا.

**8.**آمنة خالد الحايك (2015) واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المحلة الثانوية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، العدد الأول.

**9.**السيد محمد أبو هاشم (2004) **سيكولوجية المهارات**. الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

**10.** النذير خلف الله (2013) اقتراح برنامج معلوماتي للتسيير والمتابعة البيداغوجية للطلبة حسب النظام الجديد (ليسانس . ماستر . دكتوراه) دراسة ميدانية بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر 3 ومعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.

**11.** إدريس سلطان (2010) برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لمعلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية، تخصص تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة، مصر.

**12.** إيمان عبد المطلب عبد الله ياغى (2008) أثر برنامج مقترح في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة في المناهج العامة، الجامعة الأردنية، الأردن.

**13.**أحمد الحميضي بن علي بن عبد الله (2004) فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية.

**14.**أحمد إسماعيل حجي؛ لبنى محمود شهاب (2011) **التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة.** الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

**15.** أحمد عبد الحليم عريبات؛ عمر محمد الخرابشة (2007) الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون واستراتيجية التعامل معها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني.

**16.** أحمد علي سلامة عتوم (2012) أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني العاطفي وبرنامج لتطوير المهارات الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية والحكم الخلقي لدى الأحداث الجانحين في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، الأردن.

**17.** أحمد عودة قشطة (2008) أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وتكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**18.** أحمد فاضلي (2009) أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى فئة من محاولي الإنتحار وعلاقتها بكل من الاكتئاب واليأس (دراسة ميدانية). أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

**19.** أحمد محمد الزعبي (2011) العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السابع، العدد الرابع.

**20.** أحمد محمد خاطر (1990) **البحث العلمي**. الطبعة السادسة، القاهرة، مصر.

**21.** أحمد محمد عبد الخالق (1997) **أصول الصحة النفسية**. الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

**22.** أحمد محمد عبد الخالق؛ عبد الفتاح محمد دويدار(1999) **علم النفس أصوله ومبادئه**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

**23.** أحمد يوسف عبد الرحيم؛ محمود مزعل الشباطات (2003) استخدام طالبات التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الثالث.

**24.** أحمد يحيى الزق؛ صالح خليل الحجاحجة (2014) أثر برنامج تدريبي يستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السابع. مقدم للمؤتمر الدولي الأول بكلية التربية في جامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية).

**25.** أديب محمد الخالدي (2008) **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**. الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**26.** أسامة محمد البطانية؛ وآخرون (2007) **علم نفس الطفل غير العادي.**

**27.** أسامة محمد عبيدات؛ سائدة تيسير سعادة (2010) المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد الخامس.

**28.** أمل الأحمد؛ رجاء محمود مريم (2009) أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة دمشق. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد العاشر، العدد الأول.

**29.**أماني محمد الرحيلي (2012) المساندة الأكاديمية وأثرها على الضغوط النفسية لدى طلبات جامعة طيبة. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، توجيه وإرشاد.

**30.** أمل محمد حسونة (2007) **المهارات الاجتماعية لطفل الروضة**. الدار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

**31.** أميرة مزهر حميد (2008) فاعلية برنامج إرشادي باستخدام أسلوب المهارات الاجتماعية في تنمية السلوك القيادي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة ديالي، العراق.

آمال عبد القادر جودة (2004) أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر" 24/23 نوفمبر 2004.

**32.** أيمن محمد فتحي عامر (2002) أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، جامعة القاهرة، مصر.

**33.** بخضرة مونيس (2012) نظام (ل م د) وإمكانياته المعرفية ـ ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا. الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية. أيام 24، 25، 26 أفريل 2012.

**34.**مريم بن سكيريفة؛ بن زاهي منصور(2015) أساليب مقاومة الضغط النفسي المستخدمة من طرف المصابين بالداء السكري النوع الثاني، دراسة ميدانية على عينة من المرضى بمستشفى محمد بوضياف. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد الثامن عشر.

**35.** بهجت أحمد أبو طامع (2009) مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة.

E-mail: ba_tame@yahoo.com

**36.** رابح تركي (1990) **أصول التربية والتعليم**. الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

**37.** تغريد عمران؛ رجاء الشناوي؛ عفاف صبحي (2001) **المهارات الحياتية**. الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

**38.** تنهيد عادل البيرقدار(2011) الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد الحادي عشر، العدد الأول.

**39.** توفيق عبد المنعم (2004) التنشئة التربوية: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. المجلة التربوية، العدد الثالث والسبعون.

**40.** ثـائر أحمـد غبـاري؛ ورنـدة علـي محاسـنة (2013) العلاقـة بـين أنمـاط الأهـداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث.

**41.** جمال عبد الفتاح العساف؛ أيمن سليمان مزاهرة (2010) **المهارات الحياتية**. الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**42.** جمـال فـواز العمـري (2013) مـدى وعـي طلبـة الجامعـة الأردنيـة الرسـمية للمهـارات الحياتيـة فـي ضـوء الاقتصـاد المعرفـي. دراسـات نفسـية وتربويـة، مخبـر تطـوير الممارسـات النفسية والتربوية، العدد العاشر.

**43.** جمال محمود خلف؛ يحـي محمد الزهرانـي (2009) **مهـارات التفكيـر الإبـداعي عنـد القائد التربوي المعاصر**. الطبعة الأولى، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

**44.** جودت بني جابر (2004) **علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**45.** حسام الدين غضبان؛ نجلاء نوبلي (2012) الدكتوراه (ل م د) في الجزائر بين الواقع والمأمول. الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية أيام 24، 25، 26 أفريل 2012.

**46.** حسـن إبـراهيم بلـوط (2005) **المبـادئ والاتجاهـات الحديثـة فـي إدارة المؤسسـات**. الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

**47.** حسن حريم (2009) **مهارات الاتصال في عالم الاقتصاد وإدارة الأعمال**. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**48.** حسن سعد محمود عابدين (2012) الذكاء الروحي وفاعلية الذات وتأثيرهما في مواقف الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد مائة وخمسون، الجزء الثاني، جامعة الأزهر.

**49.** حسن عماد مكاوى (2005) **الإعلام ومعالجة الأزمات**. الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

**50.** حسن عمر السوطري (2008) أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.

**51.**حسنية غنيمي عبد المقصود (2005) **دراسات وبحوث في علم نفس الطفل**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

**52.** حسين حريم (2006) **مبادئ الإدارة الحديثة (النظريات العمليات الإدارية وظائف المنظمة**. الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**53.** حسين محمد أبو رياش؛ يوسف قطيط غسان (2008) **حل المشكلات**. الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**54.**حفيظة يحياوي (2013) تطبيق نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية. منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

**55.** حكيم عبد الحميد عبد المجيد (2008) أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية المعلمين جامعة أم القرى. منشورات جامعة أم القرى.http://uqu.edu.sa/page/ar/5399

**56.**حنان العناني عبد الحميد (2008) "المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، العدد الأول، الجزء الأول.

**57.** حنان عبده فرحان سيف المخلافي (2011) برنامج مقترح لتنمية مهارات تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة المعلمين في جامعة تعز وأثره على اتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي. أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية، تخصص تكنولوجيا التعليم، جامعة تعز، القاهرة.

**58.**خالد أحمد عالم (2008) درجة ممارسة القيادة التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة في قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية.

**59.**خليل محمد؛ خالد الباز (1999) دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، مصر.

**60.**خولة أحمد الحوامدة؛ سهيلة محمود بنات (2012) المشكلات التي يواجهها الطلبة واستراتيجيات التعامل معها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الثالث.

**61.** دليلة خينش (2010) واقع البحث العلمي الجامعي بالجزائر في ظل تطبيق نظام (ل م د). مجلة البحوث والدراسات العربية، العدد الخامس والعشرون.

**62.** دليلة خينش (2011) إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة، دراسة ميدانية على مستوى أقسام علم الاجتماع في بعض جامعات الشرق الجزائري. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

**63.** رامي محمود اليوسف (2013) المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرين، العدد الأول.

**64.** رانيا صاصيلا (2011) دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد التاسع، العدد الرابع.

**65.** رأفت الجديبي محمد علي عبد الله (2010) المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة رؤية تربوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرى، السعودية.

**66.** رشاد مصطفى الأسطل (2010) الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، غزة، فلسطين.

**67.** رقية عزاق (2008) رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام (ل م د)، ورقة مقدمة للملتقى الوطني الرابع حول البيداغوجيا، جامعة بسكرة.

**68.** روبرت مكلفين؛ رتشارد غروس ترجمة ياسمين حداد (2002) **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**69.** روبرت مكلفين؛ عبد الحفيظ سلامة (2002) **إدارة مراكز مصادر التعلم**. الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**70.** زكية إبراهيم كامل؛ نوال إبراهيم شلتوت (2002) **أصول التربية ونظم التعليم**. مكتبة الإشعاع للنشر، القاهرة، مصر.

**71.** سارة المنقاش (2000) القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض. كلية التربية، السعودية.

**72.** سامح عبد المطلب عامر؛ علاء محمد سيد قنديل (2010) **التطوير التنظيمي**. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

**73.** سامي محسن ختاتنه (2007) بناء برنامج لتدريب الأمهات على المهارات الحياتية واستقصاء أثره في تحسين الكفاية الاجتماعية ومفهوم الذات ومهارات الحياة لدى أطفالهن. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي، الجامعة الأردنية، الأردن.

**74.** سامية الأنصاري؛ إبراهيم عبد الهادي (2009) **الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

**75.** سعاد منصور غيث؛ وسهيلة محمود؛ حنان محمود طقش (2009) مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد العاشر، العدد الأول.

**76.** سعاد حرب قاسم (2011) أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرارات دراسة تطبيقية على المدراء في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير غير منشورة في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

**77.** سعدان شبايكي (2011) الآثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام التعليم العالي (ل م د) مجلة البحوث والدراسات العلمية، جامعة الدكتور يحيى فارس.

**78.** سعيد بوجلال (2015) دراسة مقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د) في بعض المهارات الحياتية. مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيارت، العدد الثامن.

**79.** سلوى عبد الله المجالى (2011) الضغوط النفسية لدى الطواقم الجوية في المملكة الأردنية للخطوط الجوية للطيران ومهارات التعامل معها. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، الأردن.

**80.** سليمان شاهر خالد؛ محمد الصمادي عبد الله (2008) المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي. مجلة رسالة الخليج، العدد مائة وتسعة.

**81.** سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010) **المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية (رؤية سيكولوجية)**. القاهرة، مصر.

**82.** سلطانة بنت قاسم الفالح (2015) مدى تضمين كتب علوم المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة الرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد الرابع، العدد الثامن.

**83.** سماح خالد زهران (2004) **الإدراك الاجتماعي كيف تفهم نفسك وتفهم الآخرين**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

**84.** سميحة يونس (2014) البحث عن الجودة الشاملة في نظام (ل م د) آليات التطبيق وسبل التعزيز. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الرابع والثلاثون والخامس والثلاثون.

**85.** سمير عبد الحميد القطب (2009) **فلسفة التميز في التعليم الجامعي (نحو جامعة متميزة)**، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

**86.** سهير كامل أحمد (2000) **أسس تربية الطفل**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

**87.** سهيلة محمود صالح بنات (2004) أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف الأسري. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، الأردن.

**88.** سوسن تحسين أحمد كبالي (2011) أثر برنامج في التوجيه المهني في تحسين الفعالية الذاتية المهنية ومهارة حل المشكلات وتعديل الأفكار المهنية السلبية لدى عينة من طالبات الصف العاشر. أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإرشاد النفسي الجامعة الأردنية، الأردن.

**89.** علي شريفي (2012) اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين من (النظام الكلاسيكي والنظام الجديد) في جامعة مستغانم. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

**90.** شعبان رجب علي (1995) الفروق الجنسية والعمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة. مجلة علم النفس، العدد الرابع والعشرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

**91.** شهاب محمد ذياب حمادنة (2004) أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها. أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة مناهج وطرائق التدريس، جامعة عمان، الأردن.

**92.** صادق الحايك (2010) المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية. مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الخامس والعشرون، العدد الرابع.

**93.** صادق الحايك؛ البطاينة أحمد (2007) مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، مؤتمر كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

**94.** صالح صالحي (2007) التجربة الجزائرية لإصلاح مناهج العلوم الاقتصادية والتسيير في إطار نظام (ل م د). مداخلة ضمن فعاليات المؤتمر العربي الأول: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية الرباط.

**95.** صلاح الدين عبد الباقي (2005) **مبادئ السلوك التنظيمي**. الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر.

**96.** صلاح الدين محمود علام (2005) **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارمترية واللابارامترية)**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

**97.** ضرار محمد القضاة (2010) فاعلية برنامج تدخل مبكر في تطوير المهارات الحياتية اليومية لدى مجموعة من الأطفال ذوي متلازمة داون في المرحلة العمرية (3–6) سنوات في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية الخاصة، الجامعة الأردنية، الأردن.

**98.** ضيماء إبراهيم محمد الخزرجي (2014) المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه فلسفة غير منشورة في (علم النفس التربوي)، جامعة ديالي، العراق.

**99.** طريف شوقي؛ محمد فرج **(2002) المهارات الاجتماعية والاتصالية (دراسات وبحوث نفسية)**. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

**100.** طه عبد العظيم حسين؛ سلامة عبد العظيم حسين (2006) **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية.** الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

**101.** عادل سعدون؛ وهارون أسماء (2010) التكوين الجامعي ومتطلبات التنمية المحلية: دراسة تحليلية لواقع نظام (ل م د) في الجزائر أعمال الملتقى الوطني الأول تقويم دور الجامعة الجزائرية في الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل ومواكبة تطلعات التنمية المحلية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

**102.** عائشة حسن؛ وفاطمة أحمد؛ وموسى محمد (2015) أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارة القيادة الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات بالصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين. ورقة مقدمة للمؤتمر الثاني للموهوبين والمتفوقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

**103.** عبد الحليم محمود وآخران (2003) **علم النفس المعاصر**.

**104.** عبد الحميد سعيد حسن، وهلال بن زاهر النبهاني (2002) الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الرابع.

**105.** عبد الحميد محمد الهاشمي (1984) **المرشد في علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

**106.** عبد الرحمن محمد العيسوي (1974) **دراسات في علم النفس الاجتماعي**. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

**107.** عبد الرزاق سالم الرحاحلة؛ زكرياء أحمد محمد عزام (2011) **السلوك التنظيمي في المنظمات**. الطبعة الأولى، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**108.** عبد الكريم حرز الله؛ وكمال بداري (2008) **نظام (ل م د)**. ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

**109.** عبد الله الضريبي (2010) أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. "دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق" مجلة جامعة دمشق، المجلد السادس والعشرون، العدد الرابع.

**110.** عبد القوي سالم الزبيدي؛ وعلي مهدي كاظم (2015) الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من 5 إلى 10 في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد السادس عشر، العدد الثالث.

**111.** عبد الله بن محمد بهجت؛ إيمان بنت عبد اللطيف كردي (2007) **القرار طريقك إلى المثالية**. الطبعة الأولى، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، السعودية.

**112.** عبد الله عاطف محمد سعيد (2003) فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. مجلة القراءة والمعرفة بكلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن والعشرون.

**113.** عبد المنصف حسن رشوان (2006) **ممارسة الخدمة الاجتماعية مع الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين**. المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل الإسكندرية، مصر.

**114.** عبد المنعم أحمد الدردير (2005) **الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

**115.** عبد المنعم أحمد الدردير (2006) **الإحصاء البارامتري واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية.** الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

**116.** عبد المنعم أحمد الدردير؛ جابر محمد عبد الله (2004) **علم النفس المعرفي قراءات وتطبيقات معاصرة**. الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

**117.** عبد المنعم حنفي (2005) **موسوعة علم النفس**. المجلد الأول، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

**118.** عبد الناصر الجراح؛ وعلاء الدين عبيدات (2011) مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السابع، العدد الثاني.

**119.** علي زروط (2011) قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز عند الطلبة دراسة مقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي و(ل م د). رسالة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة الجزائر 2.

**120.** علي صالحي (2013) نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين . ميدان العلوم الإنسانية)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة البويرة، الجزائر.

**121.** علي عسكر (2005) **الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل السلوك التنظيمي المعاصر**. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

**122.** علي ناصر فرحان (1987) **بناء مقياس للمجازفة في اتخاذ القرار لطلبة جامعة صلاح الدين**. أربيل، العراق.

**123.** عمار سام (2009) **إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي (التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر أنموذجاً)**. جامعة السلطان قابوس، عمان، الأردن.

**124.** عمر محمود غباين (2009) **القيادة الفاعلة والقائد الفاعل**. الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**125.** عمر عمور؛ صادق الحايك خالد (2011) مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتربية الرياضية في الجزائر والأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس، العدد السادس.

**126.** عونية عطا صوالحة؛ نوال عبد الرؤوف العبوشي () دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية، العدد التاسع عشر.

**127.** اليزيد نذيرة (2015) صعوبات تطبيق نظام (ل م د) حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، العدد العاشر. الوادي، الجزائر.

**128.** فوزية غماري (2012) العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة لتعليم المتوسط. مجلة معارف، العدد الثالث عشر.

**129.** فتيحة العربي القصبي (2014) مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة. المجلة الجامعية، المجلد الرابع، العدد السادس.

**130.** فتيحة صبحي اللولو، وعوض سليمان قشطة (2006) مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

**131.** فتيحة صبحي سالم اللولو (2005) المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسين. بحث مقدم لمؤتمر الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل.

**132.** فريدة طايبي (2008) المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوظيف النفس . اجتماعي للفرد. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

**133.** فهيم مصطفى محمد (2005) المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية. قطر.

**134.** فوزي سمارة (2007) **الإدارة التربوية**. الطبعة الأولى، الطريق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**135.** فوقية حسن رضوان (2003) **الاضطرابات النفسية (تشخيص وعلاج)**. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

**136.** فؤاد إسماعيل سلمان عياد؛ هدى بسام محمد سعد الدين (2010) فاعلية تصور مقترح لتضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر، العدد الأول.

**137.** فؤاد سليمان قلادة (2005) **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**. مكتبة بستان المعرفة، للطباعة والنشر والتوزيع.

**138.** قيس المقداد؛ وأسامة بطاينة؛ عبد الناصر الجراح (2011) المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السابع، العدد الثالث.

**139.** قرار وزاري رقم 435 المؤرخ في 09 سبتمبر 2012 يتضمن تحديد الخصائص المتعلقة بالوثيقة الوصفية المرفقة بشهادة ليسانس وشهادة الماستر.

**140.** قرار وزاري رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

**141.** قرار وزاري رقم 151 المؤرخ في 02 نوفمبر 1998 المتضمن لكيفيات التنظيم، التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج.

**142.** قرار وزاري رقم 451 المؤرخ في 20 جوان 2012 يتضمن تحديد الخصائص المتعلقة بشهادة النجاح المؤقتة في طوري التكوين لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماستر.

**143.** قرار وزاري رقم 452 المؤرخ في 09 ديسمبر 2012 يتضمن تحديد الخصائص المتعلقة بكشف النقاط في طوري الدراسات لنيل شهادة الليسانس وشهادة الماستر.

**144.** قرار وزاري رقم 711 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

**145.** قرار وزاري رقم 713 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد لجنة الإشراف وسيرها.

**146.** قرار وزاري رقم 714 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات ترتيب الطلبة

**147.** قرار وزاري رقم 715 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 يحدد شروط الحصول على شهادة الماستر للطلبة المسجلين لنيل شهادة مهندس دولة، دبلوم المهندس المعماري في المدارس خارج الجامعة.

**148.** قرار وزاري رقم 23 بتاريخ 18 جويلية 1987 يتضمن إعادة السنة.

**149.** كلارنس أ. نيول ترجمة محمد الحاج خليل؛ طه الحاج إلياس (1993) **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**. دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**150.** لمياء ياسين زغير (2013) الوعي بالانفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد الواحد والعشرون، العدد الثالث.

**151.** لطيفة ماجد محمود النعيمي؛ ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي (2014) المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي، العدد الثالث والستون.

**152.** لويس كامل مليكة (1989) **سيكولوجية الجماعات والقيادة**. الجزء الثاني، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.

**153.** ماجد بن سالم حميد الغامدي (2011) فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرائق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

**154.** ماجدة السيد عبيد (2000) **تربية الموهوبين والمتفوقين**. الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**155.** ماهر مفلح الزيادات؛ زيد سليمان العودان (2009) أثر العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع عشر، العدد الثاني.

**156.** مجدي عبد الكريم حبيب (2009) **مجتمع المعرفة والإبداع في القرن الحادي والعشرين**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

**157.** مجدي عبد الكريم حبيب (2007) رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي العربي (المتطلبات–الأدوار–التحديات–المعايير) ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن الـ 21.

**158.** محالي ججيقة (2011) علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي تلاميذ التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر.

**159.** محمد بن عبد الله (2005) **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، دار العرب للنشر والتوزيع.

**160.** محمد بشير مناعي (2007) نظام (ل م د) أصداء جامعية، نشرية الإعلامية مصلحة الإعلام والتوجيه، المركز الجامعي تبسة، العدد الحادي عشر.

**161.** محمد الذيابات (2010) دور مساقات طرق وأساليب التدريس على اكتساب بعض المهارات الحياتية لدى طلبة كلبة التربية الرياضية في جامعة اليرموك. مجلة بحوث التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، مجلد أربعة وأربعون، العدد الثاني والثمانون، مصر.

**162.** محمد السيد عبد الرحمن (1998) **دراسات في الصحة النفسية**. الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

**163.** محمد الصيرفي (2008) **الضغط والقلق الإداري**. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

**164.** محمد الطاهر طالبي (2008) إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام (ل م د). المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم في العالم العربي، المجلد الأول.

**165.** محمد العربي ولد خليفة (1989) **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي)**. ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

**166.** محمد أبو سمرة (2009) **الاتصال الإداري والإعلامي**. الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**167.** محمد أحمد شاهين (2013) مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بفلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الرابع.

**168.** محمد برو (2009) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. رسالة مقدمة لنيل أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.

**169.** محمد بودوح (2012) واقع تطبيق نظام (ل م د) من وجهة نظر الطلبة دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية والآداب بجامعة البليدة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد الثالث.

**170.** محمد حسن علوى؛ محمد نصر الدين رضوان (1987) **الاختبارات النفسية والمهارية في المجال الرياضي**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

**171.** محمد حسن محمد حمادات (2008) **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**172.** محمد حسنين العجمي (2008) **القيادة الإدارية والتنمية البشرية**. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**173.** محمد حسين قطناني (2010) **تطوير المهارات الحياتية دورات تدريبية**. الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**174.** محمد شفيق (2006) **البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية**. المكتب الجامعي الحديث. محطة الرمل، الإسكندرية، مصر.

**175.** محمد عبد الله عبد الرحيم **(2007) حل المشاكل وصنع القرار**. الطبعة الأولى، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، جامعة القاهرة، مصر.

**176.** محمد عبد الغني حسن هلال (2000) **مهارة إدارة الضغوط السيطرة والتحكم في الضغوط**. مركز تطوير الأداء والتنمية، مصر الجديدة، القاهرة. مصر.

**177.** محمد عزت عبد الموجود؛ فليب أسكاروس (2007) **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل**. الطبعة الثانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

**178.** محمد عصام طربيه (2009) **مدخل إلى التربية الخاصة**. الطبعة الأولى، دار بنان.

**179.** محمد محمد الحسانين (1989) **بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالاتصال التفاعلي لدى بعض طلاب الجامعة**، جامعة طنطا، مصر.

**180.** محمد محمود بني يونس (2007) **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**181.** محمود أبو زيد إبراهيم؛ أسماء محمود غانم (1993) **المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

**182.** محمود محمد علي (2003) **مقومات القائد التربوي الناجح**. الطبعة الأولى، دار المجتمع للنشر والتوزيع، جدة، السعودية.

**183.** محمود عبد الرزاق مختار (2005) فعالية مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال لإثراء بعض المهارات الحياتية اللازمة لهم. مجلة نور المعرفة، العدد الثاني والأربعون.

**184.** مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية (2012) اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب بالبليدة نحو تطبيق نظام (ل م د) العدد الثامن.

**185.** مرسوم تنفيذي رقم 09 –03 المؤرخ في 6 محرم 1430 هـ الموافق 3 يناير 2009 يوضح مهمة الإشراف ويحدد كيفيات تنفيذها.

**186.** مريامة حنصالي (2014) إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام ادارية. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

**187.** مريم رجاء (2007) الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعة العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الأول، دمشق. سوريا.

**188.** مريم السيد (2007) **حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية.** عمان، الأردن.

**189.** مروة عدنان الجدي (2012) أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة.

**190.** مصطفى حسن أحمد (1996) **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**

**191.** مصطفى حسين باهى؛ أحمد كمال نصار (2006) **مهارات القيادة في المجال الرياضي في ضوء الاتجاهات الحديثة**. مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

**192.** مصعب محمد شعبان علوان (2009) تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**193.** معاوية أبو غزال؛ عائدة فلوه (2014) أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد العاشر، العدد الثالث.

**194.** معن محمود عياصرة؛ مرون محمد بني أحمد (2008) **القيادة الإدارية الاتصال الإداري**. الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

**195.** منال مرسي؛ كندة أنطون مشهور(2012) مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح، العدد الثامن والأربعون.

**196.** منشور رقم 6 المؤرخ في 3 ذو القعدة 1431 الموافق 11 اكتوبر 2011/2010 يتعلق بالتسجيل في دراسات الماستر.

**197.** منى الحديدي وجمال الخطيب (2005) **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.** الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

**198.** مولاي بودخيلي محمد (2004) **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

**199.** ناهد رمزي (1999) **سيكولوجية المرأة قضايا معاصرة**. الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

**200.** نبيل جمعة صالح النجار (2010) **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS.** دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

**201.** نبيه إبراهيم إسماعيل (2006) **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

**202.** نزار محمد خير فالح الويسي (2009) تأثير برنامج تعليمي في تنمية المهارات الحياتية والحركية الأساسية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا. أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، الأردن.

**203.** نعيم حبيب الجعنيني (1983) **التعليم الجامعي في الجزائر في ما بعد الاستقلال**. شؤون عربية.

**204.** نعيمة دحماني (2007) تأثير المقاييس التطبيقية على تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية . دراسة مقارنة بين التكوين في النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د). أطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

**205.** نور فاضل محمود العبادي (2014) العلاقة بين العبء المعرفي وقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة ديالي، العراق.

**206.** نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي والبحث العلمي في ما بعد التدرج (2012) الدراسات العليا الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية أيام 24، 25، 26 أفريل 2012.

**207.** هشام يعقوب مريزق؛ فاطمة حسين الفقيه (2008) **قضايا معاصرة في التعليم العالي التعليم المفتوح . التعريب . التمويل . البحث العلمي . الإرشاد**. الطبعة الأولى، دار الراية عمان، الأردن.

**208.**هدى بسام سعد الدين (2007) المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج وطرائق تدريس تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**209.** هدى عبد الرحمن أحمد المشاط (2009) العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينه من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة (دراسة وصفية ارتباطيه).

**210.** هدى محمود الناشف (2000) **إدارة الصف المدرسي**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

**211.** وزارة التربية والتعليم (2004) الإطار العام لمنهاج التربية الرياضية، المملكة الأردنية الهاشمية، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

**212.**وزارة التعليم العالي، دليل حامل البكالوريا الجديد، 2008. www.mesrs.dz

**213.** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2007) إصلاح التعليم العالي، الجزائر.

**214.** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2009) **الدليل العملي لتطبيق ومتابعة نظام (ل م د)**. ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر.

**215.** يوسف نبراي؛ ويحيى علي (1988) أثر عامل الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة لدى مديري ومديرات المدارس على القدرة في القيادة التربوية. حولية كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد الثالث، العدد الثالث.

## ثانيا قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

**216.** Annick Carton ,LMD à l'universitè , Renè Descartes (Pari 5), (2002) France .

**217.** Ali Kouadria (2006) La démarche qualité dans système LMD-Les différents niveaux d'évaluation du système, in http://www.univ-skisda.dz

**218.** Abdelhamid Djekoun (2007), La reforme LMD en Algérie : Etat des lieux et perspectives, in http://www.arn.dz .

**219.** Alwell, Morgen Cobb, Brian (2009) Teaching Functional Life Skills to Youth, http://www.nsttac.com.

**220.** Nabila Afroun (2004) le système licence , master-doctorat LMD

**221.** débarque en Algérie, Liberté , in http://www.algerie-dz.com

**222.** http://www.unaids.org/en/Publications (2005)ungassreporting/default.as

**223.** Karima Mokrani (2007) Adoption du système LMD dans la formation des enseignants des cycles moyen et primaire, La tribune, in http://www.allafrica.com.

**224.** UNICEF(2005) Life Skills Based Education In South Asia www. UNICEF. Org

# قائمة الملاحق

## قائمة الملاحق

| رقم الملحق | العنوان |
|---|---|
| **ملحق رقم(1)** | قائمة أسماء المحكمين |
| **ملحق رقم(2)** | مقياس المهارات الحياتية |
| **ملحق رقم(3)** | نتائج المعالجة الاحصائية |
| **ملحق رقم(4)** | وثيقة وصفية ملحقة بالشهادة |

## ملحق رقم (1)

| الرقم | اسم المحكم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أحمد دوقة | أستاذ التعليم العالي | | جامعة الجزائر |
| 2 | عمر عمور | أستاذ التعليم العالي | | جامعة المسيلة |
| 3 | بودربالة محمد | أستاذ محاضر | علم النفس الاجتماعي | جامعة المسيلة |
| 4 | ضياف زين الدين | أستاذ التعليم العالي | علم النفس العمل والتنظيم | جامعة المسيلة |
| 5 | سماعيلي اليامنة | أستاذ التعليم العالي | علم النفس الإكلينيكي | جامعة المسيلة |
| 6 | مجاهدي الطاهر | أستاذ محاضر | علم النفس | جامعة المسيلة |
| 7 | قويدري الأخضر عطاء الله | أستاذ محاضر | فلسفة التربية | جامعة الأغواط |
| 8 | ميلود حميدات | أستاذ محاضر | علوم التربية | جامعة الأغواط |
| 9 | محمد داودي | أستاذ محاضر | علم النفس التربوي | جامعة الأغواط |

**ملحق رقم(2) مقياس المهارات الحياتية:**

**عزيزي الطالب/ (ة)**

تحية طيبة وبعد...

في إطار تحضير لنيل أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي بعنوان:

"**دراسة مقارنة بين طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د) في بعض المهارات الحياتية**"

نتقدم إليكم بهذا المقياس الذي نرجو تكرمكم ملأه بعناية خدمة للبحث العلمي.

ونحيطكم علما بأنها لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بقدر ما يهمنا رأيكم الشخصي هذا من جهة، ومن جهة أخرى بأن هذا المقياس وبياناته سوف لن يستخدم إلا في الأغراض العلمية البحتة.

ولكم منا خالص التقدير والشكر مسبقا على تعاونكم معنا.

**الباحث سعيد بوجلال**

**المعلومات الأولية:**

**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

**نظام التعليم:** نظام (ل م .د) ☐ النظام الكلاسيكي ☐

**الكلية:**.....

**المعدل التراكمي:** معدل س1 ☐ معدل س2 ☐ معدل س3 ☐

معدل السداسي1 ☐

ضع علامة ( √ ) أمام الإجابة التي تختارها على كل عبارة من عبارات المهارات الحياتية على النحو الآتي:

| الرقم | العبارات | أبدا | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | احرص على إيجاد حلول لمشكلتي. | | | | | |
| 2 | اعتبر أن مواجهة المشكلات أمر طبيعي في حياة الإنسان. | | | | | |
| 3 | أقرر في المواقف الحاسمة. | | | | | |
| 4 | أبادر بالحديث مع الآخرين. | | | | | |
| 5 | أستطيع التحدث مع الغرباء بسهولة. | | | | | |
| 6 | أستطيع التنبؤ بمسار الأحداث. | | | | | |
| 7 | أواجه المشكلة مباشرة بأية وسيلة. | | | | | |
| 8 | استطيع التعامل بإيجابية مع مشكلاتي اليومية. | | | | | |
| 9 | أتحمل مسؤولية قراراتي. | | | | | |
| 10 | أتأقلم بسهولة مع أي موقف اجتماعي. | | | | | |
| 11 | أتعامل بهدوء مع الآخرين. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | أسعد بقيادة الغير لجماعتي. | | | | | |
| 13 | أتأنى في معالجة ما يعترضني من الصعوبات. | | | | | |
| 14 | أضع خطة قبل مواجهة أية مشكلة. | | | | | |
| 15 | أضع كل احتمال بعين الاعتبار. | | | | | |
| 16 | أحاول حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة. | | | | | |
| 17 | أعبر بالإيماءات بما يتناسب مع الموقف. | | | | | |
| 18 | أستطيع معرفة ما يفكر فيه الآخرون. | | | | | |
| 19 | أجتهد في تذليل الصعوبات التي تعترض حل مشكلتي. | | | | | |
| 20 | أفكر في الجوانب الايجابية والسلبية لجميع الحلول. | | | | | |
| 21 | أخطط قبل تنفيذ قراري. | | | | | |
| 22 | أستطيع الكلام دون مشكل أمام حشد من الناس. | | | | | |
| 23 | أتواصل باستمرار مع الآخرين. | | | | | |
| 24 | أحب المخاطرة. | | | | | |
| 25 | استخدم خبراتي في معالجة مشكلاتي. | | | | | |
| 26 | أركز على الحلول الفورية لمشكلاتي. | | | | | |
| 27 | أضع معايير لتقييم القرار. | | | | | |
| 28 | أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك. | | | | | |
| 29 | أدرك موقف الآخرين مباشرة أثناء كلامي. | | | | | |
| 30 | لا أتدخل في الحاجات الملحة. | | | | | |
| 31 | ألجأ إلى النوم كي أخفف من معاناتي. | | | | | |
| 32 | أجمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني. | | | | | |
| 33 | أقيم نتائج قراراتي. | | | | | |
| 34 | أحاول التواصل مع أفراد جماعتي. | | | | | |
| 35 | أميز بين كلام المتحدث وشعوره. | | | | | |
| 36 | أحبذ توزيع العمل المزمع انجازه. | | | | | |
| 37 | أتفاءل بأن تسير الأمور بشكل جيد. | | | | | |
| 38 | أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح. | | | | | |
| 39 | أستطيع تحديد أسباب مشكلاتي. | | | | | |
| 40 | إذا اختلف زملائي في الرأي فإنني لا أتدخل حتى ينتهي الأمر. | | | | | |
| 41 | أستطيع بسهولة بناء علاقة طيبة مع الآخرين. | | | | | |
| 42 | أبادر ولو بالقليل لتيسير الحياة الجماعية. | | | | | |
| 43 | أحدد ما يجب الاهتمام به في حياتي. | | | | | |
| 44 | أحاول التنبؤ بالنتائج قبل أن أتبنى حلا معينا. | | | | | |
| 45 | اعتمد على مصادر المشكلة في جمع المعلومات. | | | | | |
| 46 | أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 47 | أعترف بأخطائي عند ارتكاب الخطأ. | | | | | |
| 48 | التزم بالمواعيد. | | | | | |
| 49 | أواجه الضغوط بالتجاهل والإنكار. | | | | | |
| 50 | أستطيع التفكير في حلول جديدة لمشكلاتي. | | | | | |
| 51 | أتحرى الحلول قبل القرار. | | | | | |
| 52 | أستطيع إقناع الجماعة بتغيير رأيهم تجاه موضوع ما. | | | | | |
| 53 | يصعب علي معرفة تقييم الآخرين في سياق المحادثة. | | | | | |
| 54 | يستشيرني كثير من زملائي. | | | | | |
| 55 | أتقوى بروح الإيمان في تيسير مشكلتي. | | | | | |
| 56 | أستفيد من آراء الآخرين في حل مشكلاتي. | | | | | |
| 57 | أدرك مزايا بدائل القرار. | | | | | |
| 58 | استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي. | | | | | |
| 59 | أستطيع تهدئة زميل غاضب. | | | | | |
| 60 | احترم الأهداف المسطرة من طرف الجماعة. | | | | | |
| 61 | أكتم مشاعري عن الآخرين. | | | | | |
| 62 | أتجنب الحديث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة. | | | | | |
| 63 | أقرر في الوقت المناسب. | | | | | |
| 64 | يصعب علي التأثير في الآخرين بالرغم من أفكاري الجيدة. | | | | | |
| 65 | أجد صعوبة في تقبل النقد البناء من الغير. | | | | | |
| 66 | يعهد لي زملائي بتنظيم بعض جوانب النشاط الذي نمارسه. | | | | | |
| 67 | أغير جماعتي المرجعية تحت تأثير الضغوط. | | | | | |
| 68 | عندما لا أنجح في حل المشكلة فإنني أحاول معرفة السبب. | | | | | |
| 69 | أتمالك أعصابي في المواقف الصعبة. | | | | | |
| 70 | أساعد زملائي عند الحاجة. | | | | | |
| 71 | أستطيع أن أوفق بين الآراء المتعارضة خلال مناقشة قضية ما. | | | | | |
| 72 | أنتقد بحزم عدم الإتقان في الأعمال. | | | | | |
| 73 | أشاهد التلفاز للتخفيف من حدة المشكلة. | | | | | |
| 74 | أفكر في عواقب الحل على المدى القريب والبعيد. | | | | | |
| 75 | استطيع إقناع الآخرين بقراراتي. | | | | | |
| 76 | أسعى إلى تحقيق أهدافي بغض النظر عن مشاعر الآخرين. | | | | | |
| 77 | أستطيع الانتقال من موضوع لأخر بسهولة. | | | | | |
| 78 | أحافظ على أعضاء الجماعة | | | | | |

## ملحق رقم (04) نتائج المعالجة الاحصائية عن طريق (SPSS)

**Group Statistics**

| | sexe | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| totalscore | etudiants | 293 | 282,1331 | 29,27151 | 1,71006 |
| | etudiantes | 392 | 276,2296 | 28,83959 | 1,45662 |

## Frequency Table

**systemeenseig**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | classique | 211 | 30,8 | 30,8 | 30,8 |
| | lmd | 474 | 69,2 | 69,2 | 100,0 |
| | Total | 685 | 100,0 | 100,0 | |

**Sexe**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | etudiants | 293 | 42,8 | 42,8 | 42,8 |
| | etudiantes | 392 | 57,2 | 57,2 | 100,0 |
| | Total | 685 | 100,0 | 100,0 | |

**Faculties**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | lettres | 191 | 27,9 | 27,9 | 27,9 |
| | sciencessociales | 171 | 25,0 | 25,0 | 52,8 |
| | sciences | 75 | 10,9 | 10,9 | 63,8 |
| | technologie | 41 | 6,0 | 6,0 | 69,8 |
| | economie | 104 | 15,2 | 15,2 | 85,0 |
| | droit | 103 | 15,0 | 15,0 | 100,0 |
| | Total | 685 | 100,0 | 100,0 | |

# T-Test

**Group Statistics**

| | sexe | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | etudiants | 293 | 47,97 | 5,860 | ,342 |
| | etudiantes | 392 | 46,21 | 6,157 | ,311 |
| problemsolving | etudiants | 293 | 47,45 | 7,022 | ,410 |
| | etudiantes | 392 | 46,07 | 7,683 | ,388 |
| decision | etudiants | 293 | 47,52 | 7,063 | ,413 |
| | etudiantes | 392 | 46,17 | 7,588 | ,383 |
| social | etudiants | 293 | 46,28 | 6,514 | ,381 |
| | etudiantes | 392 | 46,16 | 6,831 | ,345 |
| communication | etudiants | 293 | 46,37 | 6,576 | ,384 |
| | etudiantes | 392 | 45,80 | 6,417 | ,324 |
| leadership | etudiants | 293 | 46,54 | 6,218 | ,363 |
| | etudiantes | 392 | 45,82 | 5,866 | ,296 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| stress | Equal variances assumed | ,792 | ,374 | 3,786 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,813 | 644,798 |
| problemsolving | Equal variances assumed | 1,201 | ,274 | 2,425 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,457 | 656,074 |
| decision | Equal variances assumed | ,208 | ,649 | 2,379 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,404 | 651,199 |
| social | Equal variances assumed | ,108 | ,743 | ,237 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | ,239 | 644,232 |
| communication | Equal variances assumed | ,355 | ,552 | 1,121 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,117 | 620,774 |
| leadership | Equal variances assumed | ,544 | ,461 | 1,537 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,524 | 608,581 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| stress | Equal variances assumed | ,000 | 1,764 | ,466 |
| | Equal variances not assumed | ,000 | 1,764 | ,462 |
| problemsolving | Equal variances assumed | ,016 | 1,388 | ,572 |
| | Equal variances not assumed | ,014 | 1,388 | ,565 |
| decision | Equal variances assumed | ,018 | 1,354 | ,569 |
| | Equal variances not assumed | ,016 | 1,354 | ,563 |
| social | Equal variances assumed | ,813 | ,123 | ,517 |
| | Equal variances not assumed | ,811 | ,123 | ,514 |
| communication | Equal variances assumed | ,263 | ,562 | ,501 |
| | Equal variances not assumed | ,264 | ,562 | ,503 |
| leadership | Equal variances assumed | ,125 | ,714 | ,465 |
| | Equal variances not assumed | ,128 | ,714 | ,469 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| stress | Equal variances assumed | ,849 | 2,678 |
| | Equal variances not assumed | ,855 | 2,672 |
| problemsolving | Equal variances assumed | ,264 | 2,511 |
| | Equal variances not assumed | ,279 | 2,496 |
| decision | Equal variances assumed | ,237 | 2,471 |
| | Equal variances not assumed | ,248 | 2,460 |
| social | Equal variances assumed | -,893 | 1,138 |
| | Equal variances not assumed | -,886 | 1,131 |
| communication | Equal variances assumed | -,422 | 1,545 |
| | Equal variances not assumed | -,425 | 1,549 |
| leadership | Equal variances assumed | -,198 | 1,627 |
| | Equal variances not assumed | -,206 | 1,635 |

## T-Test

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| totalscore | Equal variances assumed | ,267 | ,606 | 2,634 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,628 | 624,088 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| totalscore | Equal variances assumed | ,009 | 5,90351 | 2,24151 |
| | Equal variances not assumed | ,009 | 5,90351 | 2,24634 |

## Independent Samples Test

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| totalscore | Equal variances assumed | 1,50243 | 10,30460 |
| | Equal variances not assumed | 1,49221 | 10,31482 |

# T-Test

**Group Statistics**

| | systemeenseig | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | classique | 211 | 46,80 | 6,005 | ,413 |
| | lmd | 474 | 47,04 | 6,133 | ,282 |
| problemsolving | classique | 211 | 46,31 | 7,280 | ,501 |
| | lmd | 474 | 46,82 | 7,504 | ,345 |
| decision | classique | 211 | 45,98 | 7,579 | ,522 |
| | lmd | 474 | 47,09 | 7,290 | ,335 |
| social | classique | 211 | 45,11 | 5,878 | ,405 |
| | lmd | 474 | 46,70 | 6,976 | ,320 |
| communication | classique | 211 | 45,37 | 6,017 | ,414 |
| | lmd | 474 | 46,34 | 6,670 | ,306 |
| leadership | classique | 211 | 45,29 | 5,825 | ,401 |
| | lmd | 474 | 46,50 | 6,082 | ,279 |
| totalscore | classique | 211 | 274,8626 | 28,04529 | 1,93072 |
| | lmd | 474 | 280,4873 | 29,49348 | 1,35468 |

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df |
| stress | Equal variances assumed | ,247 | ,619 | -,479 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -,483 | 410,945 |
| problemsolving | Equal variances assumed | 1,701 | ,193 | -,826 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -,836 | 414,439 |
| decision | Equal variances assumed | ,638 | ,425 | -1,825 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,798 | 389,290 |
| social | Equal variances assumed | 9,200 | ,003 | -2,884 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,078 | 473,265 |
| communication | Equal variances assumed | 2,913 | ,088 | -1,805 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,878 | 443,604 |
| leadership | Equal variances assumed | 1,809 | ,179 | -2,423 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,464 | 419,392 |
| totalscore | Equal variances assumed | 1,309 | ,253 | -2,339 | 683 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,385 | 422,232 |

| | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference |
| stress | Equal variances assumed | ,632 | -,242 | ,504 |
| | Equal variances not assumed | ,629 | -,242 | ,500 |
| problemsolving | Equal variances assumed | ,409 | -,508 | ,615 |
| | Equal variances not assumed | ,404 | -,508 | ,608 |
| decision | Equal variances assumed | ,069 | -1,114 | ,611 |
| | Equal variances not assumed | ,073 | -1,114 | ,620 |
| social | Equal variances assumed | ,004 | -1,589 | ,551 |
| | Equal variances not assumed | ,002 | -1,589 | ,516 |
| communication | Equal variances assumed | ,072 | -,967 | ,536 |
| | Equal variances not assumed | ,061 | -,967 | ,515 |
| leadership | Equal variances assumed | ,016 | -1,204 | ,497 |
| | Equal variances not assumed | ,014 | -1,204 | ,489 |
| totalscore | Equal variances assumed | ,020 | -5,62478 | 2,40464 |
| | Equal variances not assumed | ,018 | -5,62478 | 2,35856 |

**Independent Samples Test**

| | | t-test for Equality of Means | |
|---|---|---|---|
| | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | Lower | Upper |
| stress | Equal variances assumed | -1,232 | ,748 |
| | Equal variances not assumed | -1,225 | ,742 |
| problemsolving | Equal variances assumed | -1,717 | ,700 |
| | Equal variances not assumed | -1,704 | ,687 |
| decision | Equal variances assumed | -2,314 | ,085 |
| | Equal variances not assumed | -2,333 | ,104 |
| social | Equal variances assumed | -2,671 | -,507 |
| | Equal variances not assumed | -2,603 | -,575 |
| communication | Equal variances assumed | -2,020 | ,085 |
| | Equal variances not assumed | -1,980 | ,045 |
| leadership | Equal variances assumed | -2,180 | -,228 |
| | Equal variances not assumed | -2,165 | -,243 |
| totalscore | Equal variances assumed | -10,34615 | -,90342 |
| | Equal variances not assumed | -10,26077 | -,98879 |

# Oneway

**Descriptives**

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | lettres | 191 | 46,03 | 6,438 | ,466 |
| | sciencessociales | 171 | 47,54 | 5,848 | ,447 |
| | sciences | 75 | 47,56 | 5,181 | ,598 |
| | technologie | 41 | 50,17 | 5,069 | ,792 |
| | economie | 104 | 45,83 | 6,245 | ,612 |
| | droit | 103 | 47,17 | 6,134 | ,604 |
| | Total | 685 | 46,96 | 6,090 | ,233 |
| problemsolving | lettres | 191 | 45,83 | 7,799 | ,564 |
| | sciencessociales | 171 | 47,20 | 7,274 | ,556 |
| | sciences | 75 | 47,16 | 5,553 | ,641 |
| | technologie | 41 | 50,44 | 7,338 | 1,146 |
| | economie | 104 | 46,22 | 7,271 | ,713 |
| | droit | 103 | 45,88 | 7,983 | ,787 |
| | Total | 685 | 46,66 | 7,434 | ,284 |
| decision | lettres | 191 | 45,88 | 7,725 | ,559 |
| | sciencessociales | 171 | 47,53 | 7,701 | ,589 |
| | sciences | 75 | 45,80 | 6,584 | ,760 |
| | technologie | 41 | 50,68 | 7,094 | 1,108 |
| | economie | 104 | 45,95 | 6,328 | ,621 |
| | droit | 103 | 46,97 | 7,406 | ,730 |
| | Total | 685 | 46,75 | 7,393 | ,282 |
| social | lettres | 191 | 46,80 | 6,386 | ,462 |
| | sciencessociales | 171 | 46,36 | 7,553 | ,578 |
| | sciences | 75 | 45,09 | 5,688 | ,657 |
| | technologie | 41 | 49,34 | 6,429 | 1,004 |
| | economie | 104 | 45,28 | 6,982 | ,685 |
| | droit | 103 | 45,41 | 5,774 | ,569 |
| | Total | 685 | 46,21 | 6,693 | ,256 |
| communication | lettres | 191 | 46,53 | 6,241 | ,452 |
| | sciencessociales | 171 | 45,89 | 6,973 | ,533 |
| | sciences | 75 | 45,12 | 5,322 | ,615 |
| | technologie | 41 | 47,95 | 5,577 | ,871 |
| | economie | 104 | 46,04 | 6,576 | ,645 |
| | droit | 103 | 45,31 | 7,001 | ,690 |

**Descriptives**

| | | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| stress | Lettres | 45,11 | 46,95 | 28 | 61 |
| | Sciencessociales | 46,66 | 48,43 | 30 | 60 |
| | Sciences | 46,37 | 48,75 | 35 | 59 |
| | Technologie | 48,57 | 51,77 | 38 | 60 |
| | Economie | 44,61 | 47,04 | 30 | 60 |
| | Droit | 45,97 | 48,36 | 34 | 58 |
| | Total | 46,51 | 47,42 | 28 | 61 |
| problemsolving | Lettres | 44,71 | 46,94 | 25 | 61 |
| | Sciencessociales | 46,10 | 48,30 | 18 | 61 |
| | Sciences | 45,88 | 48,44 | 32 | 59 |
| | Technologie | 48,12 | 52,76 | 33 | 64 |
| | Economie | 44,81 | 47,64 | 22 | 62 |
| | Droit | 44,32 | 47,44 | 27 | 61 |
| | Total | 46,10 | 47,22 | 18 | 64 |
| decision | Lettres | 44,78 | 46,99 | 21 | 65 |
| | Sciencessociales | 46,37 | 48,69 | 25 | 65 |
| | Sciences | 44,29 | 47,31 | 26 | 60 |
| | Technologie | 48,44 | 52,92 | 36 | 63 |
| | Economie | 44,72 | 47,18 | 25 | 61 |
| | Droit | 45,52 | 48,42 | 31 | 63 |
| | Total | 46,19 | 47,30 | 21 | 65 |
| social | Lettres | 45,88 | 47,71 | 27 | 62 |
| | Sciencessociales | 45,22 | 47,50 | 18 | 61 |
| | Sciences | 43,78 | 46,40 | 27 | 57 |
| | Technologie | 47,31 | 51,37 | 35 | 61 |
| | Economie | 43,92 | 46,64 | 27 | 61 |
| | Droit | 44,28 | 46,54 | 34 | 60 |
| | Total | 45,71 | 46,72 | 18 | 62 |
| communication | Lettres | 45,64 | 47,42 | 26 | 65 |
| | Sciencessociales | 44,84 | 46,94 | 24 | 62 |
| | Sciences | 43,90 | 46,34 | 33 | 56 |
| | Technologie | 46,19 | 49,71 | 36 | 59 |
| | Economie | 44,76 | 47,32 | 32 | 63 |
| | Droit | 43,94 | 46,68 | 30 | 58 |

**Descriptives**

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| communication | Total | 685 | 46,04 | 6,487 | ,248 |
| | lettres | 191 | 46,27 | 5,709 | ,413 |
| | sciencessociales | 171 | 45,82 | 6,360 | ,486 |
| | sciences | 75 | 46,19 | 6,748 | ,779 |
| leadership | technologie | 41 | 48,56 | 4,707 | ,735 |
| | economie | 104 | 45,54 | 6,328 | ,620 |
| | droit | 103 | 45,95 | 5,496 | ,542 |
| | Total | 685 | 46,13 | 6,025 | ,230 |
| | lettres | 191 | 277,3403 | 28,20105 | 2,04056 |
| | sciencessociales | 171 | 280,3450 | 31,28791 | 2,39265 |
| | sciences | 75 | 276,9200 | 26,41189 | 3,04978 |
| totalscore | technologie | 41 | 297,1463 | 25,67641 | 4,00998 |
| | economie | 104 | 274,8558 | 30,21201 | 2,96253 |
| | droit | 103 | 276,6893 | 27,07109 | 2,66739 |
| | Total | 685 | 278,7547 | 29,15072 | 1,11379 |

**Descriptives**

| | | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| communication | Total | 45,56 | 46,53 | 24 | 65 |
| | Lettres | 45,45 | 47,08 | 28 | 61 |
| | Sciencessociales | 44,86 | 46,78 | 22 | 60 |
| | Sciences | 44,63 | 47,74 | 31 | 63 |
| leadership | Technologie | 47,08 | 50,05 | 35 | 58 |
| | Economie | 44,31 | 46,77 | 30 | 64 |
| | Droit | 44,88 | 47,03 | 27 | 57 |
| | Total | 45,67 | 46,58 | 22 | 64 |
| | Lettres | 273,3153 | 281,3654 | 202,00 | 349,00 |
| | Sciencessociales | 275,6219 | 285,0682 | 199,00 | 348,00 |
| | Sciences | 270,8432 | 282,9968 | 213,00 | 335,00 |
| totalscore | Technologie | 289,0419 | 305,2508 | 236,00 | 351,00 |
| | Economie | 268,9803 | 280,7313 | 196,00 | 352,00 |
| | Droit | 271,3986 | 281,9801 | 212,00 | 336,00 |
| | Total | 276,5679 | 280,9416 | 196,00 | 352,00 |

**Test of Homogeneity of Variances**

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| stress | 1,419 | 5 | 679 | ,215 |
| problemsolving | 3,112 | 5 | 679 | ,009 |
| decision | 1,447 | 5 | 679 | ,205 |
| social | 2,459 | 5 | 679 | ,032 |
| communication | 2,093 | 5 | 679 | ,064 |
| leadership | 1,578 | 5 | 679 | ,164 |
| totalscore | 2,234 | 5 | 679 | ,049 |

**ANOVA**

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | Between Groups | 810,491 | 5 | 162,098 | 4,482 |
| | Within Groups | 24559,596 | 679 | 36,170 | |
| | Total | 25370,088 | 684 | | |
| problemsolving | Between Groups | 868,515 | 5 | 173,703 | 3,193 |
| | Within Groups | 36935,231 | 679 | 54,397 | |
| | Total | 37803,746 | 684 | | |
| decision | Between Groups | 1020,719 | 5 | 204,144 | 3,812 |
| | Within Groups | 36362,589 | 679 | 53,553 | |
| | Total | 37383,308 | 684 | | |
| social | Between Groups | 721,252 | 5 | 144,250 | 3,274 |
| | Within Groups | 29917,630 | 679 | 44,061 | |
| | Total | 30638,882 | 684 | | |
| communication | Between Groups | 318,542 | 5 | 63,708 | 1,520 |
| | Within Groups | 28462,145 | 679 | 41,918 | |
| | Total | 28780,686 | 684 | | |
| leadership | Between Groups | 301,744 | 5 | 60,349 | 1,670 |
| | Within Groups | 24530,207 | 679 | 36,127 | |
| | Total | 24831,950 | 684 | | |
| totalscore | Between Groups | 16955,737 | 5 | 3391,147 | 4,081 |
| | Within Groups | 564283,060 | 679 | 831,050 | |
| | Total | 581238,797 | 684 | | |

**ANOVA**

| | | Sig. |
|---|---|---|
| stress | Between Groups | ,001 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| problemsolving | Between Groups | ,007 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| decision | Between Groups | ,002 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| social | Between Groups | ,006 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| communication | Between Groups | ,181 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| leadership | Between Groups | ,139 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| totalscore | Between Groups | ,001 |
| | Within Groups | |
| | Total | |

## Post Hoc Tests

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | Lettres | sciencessociales | -1,512* | ,633 | ,017 |
| | | sciences | -1,529 | ,820 | ,063 |
| | | technologie | -4,139* | 1,035 | ,000 |
| | | economie | ,204 | ,733 | ,780 |
| | | droit | -1,134 | ,735 | ,124 |
| | | lettres | 1,512* | ,633 | ,017 |
| | Sciencessociales | sciences | -,016 | ,833 | ,985 |
| | | technologie | -2,627* | 1,046 | ,012 |
| | | economie | 1,717* | ,748 | ,022 |
| | | droit | ,379 | ,750 | ,614 |
| | | lettres | 1,529 | ,820 | ,063 |
| | Sciences | sciencessociales | ,016 | ,833 | ,985 |
| | | technologie | -2,611* | 1,168 | ,026 |
| | | economie | 1,733 | ,911 | ,058 |
| | | droit | ,395 | ,913 | ,665 |
| | | lettres | 4,139* | 1,035 | ,000 |
| | Technologie | sciencessociales | 2,627* | 1,046 | ,012 |
| | | sciences | 2,611* | 1,168 | ,026 |
| | | economie | 4,344* | 1,109 | ,000 |
| | | droit | 3,006* | 1,111 | ,007 |
| | | lettres | -,204 | ,733 | ,780 |
| | Economie | sciencessociales | -1,717* | ,748 | ,022 |
| | | sciences | -1,733 | ,911 | ,058 |
| | | technologie | -4,344* | 1,109 | ,000 |
| | | droit | -1,338 | ,836 | ,110 |
| | | lettres | 1,134 | ,735 | ,124 |
| | Droit | sciencessociales | -,379 | ,750 | ,614 |
| | | sciences | -,395 | ,913 | ,665 |
| | | technologie | -3,006* | 1,111 | ,007 |
| | | economie | 1,338 | ,836 | ,110 |
| problemsolving | Lettres | sciencessociales | -1,372 | ,776 | ,078 |
| | | sciences | -1,333 | 1,005 | ,185 |
| | | technologie | -4,612* | 1,269 | ,000 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| stress | Lettres | sciencessociales | -2,76* | -,27 |
| | | sciences | -3,14 | ,08 |
| | | technologie | -6,17* | -2,11 |
| | | economie | -1,23 | 1,64 |
| | | droit | -2,58 | ,31 |
| | | lettres | ,27* | 2,76 |
| | sciencessociales | sciences | -1,65 | 1,62 |
| | | technologie | -4,68* | -,57 |
| | | economie | ,25* | 3,19 |
| | | droit | -1,09 | 1,85 |
| | | lettres | -,08 | 3,14 |
| | Sciences | sciencessociales | -1,62 | 1,65 |
| | | technologie | -4,90* | -,32 |
| | | economie | -,06 | 3,52 |
| | | droit | -1,40 | 2,19 |
| | | lettres | 2,11* | 6,17 |
| | Technologie | sciencessociales | ,57* | 4,68 |
| | | sciences | ,32* | 4,90 |
| | | economie | 2,17* | 6,52 |
| | | droit | ,83* | 5,19 |
| | | lettres | -1,64 | 1,23 |
| | Economie | sciencessociales | -3,19* | -,25 |
| | | sciences | -3,52 | ,06 |
| | | technologie | -6,52* | -2,17 |
| | | droit | -2,98 | ,30 |
| | | lettres | -,31 | 2,58 |
| | Droit | sciencessociales | -1,85 | 1,09 |
| | | sciences | -2,19 | 1,40 |
| | | technologie | -5,19* | -,83 |
| | | economie | -,30 | 2,98 |
| problemsolving | Lettres | sciencessociales | -2,90 | ,15 |
| | | sciences | -3,31 | ,64 |
| | | technologie | -7,10* | -2,12 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| problemsolving | Lettres | economie | -,394* | ,899 | ,661 |
| | | droit | -,056 | ,902 | ,950 |
| | | lettres | 1,372* | ,776 | ,078 |
| | | sciences | ,039 | 1,021 | ,970 |
| | Sciencessociales | technologie | -3,240 | 1,283 | ,012 |
| | | economie | ,978* | ,917 | ,287 |
| | | droit | 1,315 | ,920 | ,153 |
| | | lettres | 1,333* | 1,005 | ,185 |
| | | sciencessociales | -,039* | 1,021 | ,970 |
| | Sciences | technologie | -3,279 | 1,432 | ,022 |
| | | economie | ,939 | 1,117 | ,401 |
| | | droit | 1,277 | 1,120 | ,255 |
| | | lettres | 4,612* | 1,269 | ,000 |
| | | sciencessociales | 3,240 | 1,283 | ,012 |
| | Technologie | sciences | 3,279 | 1,432 | ,022 |
| | | economie | 4,218* | 1,360 | ,002 |
| | | droit | 4,556* | 1,362 | ,001 |
| | | lettres | ,394* | ,899 | ,661 |
| | | sciencessociales | -,978* | ,917 | ,287 |
| | Economie | sciences | -,939* | 1,117 | ,401 |
| | | technologie | -4,218 | 1,360 | ,002 |
| | | droit | ,338* | 1,025 | ,742 |
| | | lettres | ,056 | ,902 | ,950 |
| | | sciencessociales | -1,315* | ,920 | ,153 |
| | Droit | sciences | -1,277 | 1,120 | ,255 |
| | | technologie | -4,556 | 1,362 | ,001 |
| | | economie | -,338 | 1,025 | ,742 |
| | | sciencessociales | -1,647 | ,770 | ,033 |
| | | sciences | ,085* | ,997 | ,932 |
| decision | Lettres | technologie | -4,798 | 1,260 | ,000 |
| | | economie | -,067 | ,892 | ,940 |
| | | droit | -1,086 | ,895 | ,225 |
| | Sciencessociales | lettres | 1,647* | ,770 | ,033 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| problemsolving | Lettres | economie | -2,16* | 1,37 |
| | | droit | -1,83 | 1,71 |
| | | lettres | -,15* | 2,90 |
| | | sciences | -1,97 | 2,04 |
| | sciencessociales | technologie | -5,76 | -,72 |
| | | economie | -,82* | 2,78 |
| | | droit | -,49 | 3,12 |
| | | lettres | -,64* | 3,31 |
| | | sciencessociales | -2,04* | 1,97 |
| | Sciences | technologie | -6,09 | -,47 |
| | | economie | -1,25 | 3,13 |
| | | droit | -,92 | 3,47 |
| | | lettres | 2,12* | 7,10 |
| | | sciencessociales | ,72 | 5,76 |
| | Technologie | sciences | ,47 | 6,09 |
| | | economie | 1,55* | 6,89 |
| | | droit | 1,88* | 7,23 |
| | | lettres | -1,37* | 2,16 |
| | | sciencessociales | -2,78* | ,82 |
| | Economie | sciences | -3,13* | 1,25 |
| | | technologie | -6,89 | -1,55 |
| | | droit | -1,68* | 2,35 |
| | | lettres | -1,71 | 1,83 |
| | | sciencessociales | -3,12* | ,49 |
| | Droit | sciences | -3,47 | ,92 |
| | | technologie | -7,23 | -1,88 |
| | | economie | -2,35 | 1,68 |
| | | sciencessociales | -3,16 | -,13 |
| | | sciences | -1,87* | 2,04 |
| decision | Lettres | technologie | -7,27 | -2,32 |
| | | economie | -1,82 | 1,68 |
| | | droit | -2,84 | ,67 |
| | sciencessociales | lettres | ,13* | 3,16 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| decision | Sciencessociales | sciences | 1,732* | 1,014 | ,088 |
| | | technologie | -3,151 | 1,273 | ,014 |
| | | economie | 1,580* | ,910 | ,083 |
| | | droit | ,561 | ,913 | ,539 |
| | | lettres | -,085 | ,997 | ,932 |
| | | sciencessociales | -1,732* | 1,014 | ,088 |
| | Sciences | technologie | -4,883 | 1,421 | ,001 |
| | | economie | -,152* | 1,109 | ,891 |
| | | droit | -1,171* | 1,111 | ,292 |
| | | lettres | 4,798 | 1,260 | ,000 |
| | | sciencessociales | 3,151 | 1,273 | ,014 |
| | Technologie | sciences | 4,883 | 1,421 | ,001 |
| | | economie | 4,731* | 1,349 | ,000 |
| | | droit | 3,712 | 1,351 | ,006 |
| | | lettres | ,067 | ,892 | ,940 |
| | | sciencessociales | -1,580* | ,910 | ,083 |
| | Economie | sciences | ,152* | 1,109 | ,891 |
| | | technologie | -4,731* | 1,349 | ,000 |
| | | droit | -1,019* | 1,017 | ,317 |
| | | lettres | 1,086* | ,895 | ,225 |
| | | sciencessociales | -,561 | ,913 | ,539 |
| | Droit | sciences | 1,171* | 1,111 | ,292 |
| | | technologie | -3,712 | 1,351 | ,006 |
| | | economie | 1,019* | 1,017 | ,317 |
| | | sciencessociales | ,439 | ,699 | ,530 |
| | | sciences | 1,702 | ,905 | ,060 |
| | Lettres | technologie | -2,546 | 1,143 | ,026 |
| | | economie | 1,517 | ,809 | ,061 |
| social | | droit | 1,388* | ,811 | ,088 |
| | | lettres | -,439 | ,699 | ,530 |
| | Sciencessociales | sciences | 1,263 | ,919 | ,170 |
| | | technologie | -2,985 | 1,154 | ,010 |
| | | economie | 1,078* | ,825 | ,192 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| decision | sciencessociales | sciences | -,26* | 3,72 |
| | | technologie | -5,65 | -,65 |
| | | economie | -,21* | 3,37 |
| | | droit | -1,23 | 2,35 |
| | | lettres | -2,04 | 1,87 |
| | | sciencessociales | -3,72* | ,26 |
| | Sciences | technologie | -7,67 | -2,09 |
| | | economie | -2,33* | 2,02 |
| | | droit | -3,35* | 1,01 |
| | | lettres | 2,32 | 7,27 |
| | | sciencessociales | ,65 | 5,65 |
| | Technologie | sciences | 2,09 | 7,67 |
| | | economie | 2,08* | 7,38 |
| | | droit | 1,06 | 6,37 |
| | | lettres | -1,68 | 1,82 |
| | | sciencessociales | -3,37* | ,21 |
| | Economie | sciences | -2,02* | 2,33 |
| | | technologie | -7,38* | -2,08 |
| | | droit | -3,02* | ,98 |
| | | lettres | -,67* | 2,84 |
| | | sciencessociales | -2,35 | 1,23 |
| | Droit | sciences | -1,01* | 3,35 |
| | | technologie | -6,37 | -1,06 |
| | | economie | -,98* | 3,02 |
| | | sciencessociales | -,93 | 1,81 |
| | | sciences | -,07 | 3,48 |
| | Lettres | technologie | -4,79 | -,30 |
| | | economie | -,07 | 3,11 |
| social | | droit | -,21* | 2,98 |
| | | lettres | -1,81 | ,93 |
| | sciencessociales | sciences | -,54 | 3,07 |
| | | technologie | -5,25 | -,72 |
| | | economie | -,54* | 2,70 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| social | Sciencessociales | droit | ,949* | ,828 | ,252 |
| | | lettres | -1,702 | ,905 | ,060 |
| | | sciencessociales | -1,263* | ,919 | ,170 |
| | Sciences | technologie | -4,248 | 1,289 | ,001 |
| | | economie | -,186 | 1,006 | ,854 |
| | | droit | -,314* | 1,008 | ,755 |
| | | lettres | 2,546 | 1,143 | ,026 |
| | | sciencessociales | 2,985* | 1,154 | ,010 |
| | Technologie | sciences | 4,248* | 1,289 | ,001 |
| | | economie | 4,063 | 1,224 | ,001 |
| | | droit | 3,934 | 1,226 | ,001 |
| | | lettres | -1,517 | ,809 | ,061 |
| | | sciencessociales | -1,078* | ,825 | ,192 |
| | Economie | sciences | ,186 | 1,006 | ,854 |
| | | technologie | -4,063 | 1,224 | ,001 |
| | | droit | -,129* | ,923 | ,889 |
| | | lettres | -1,388* | ,811 | ,088 |
| | | sciencessociales | -,949* | ,828 | ,252 |
| | Droit | sciences | ,314* | 1,008 | ,755 |
| | | technologie | -3,934* | 1,226 | ,001 |
| | | economie | ,129 | ,923 | ,889 |
| | | sciencessociales | ,645* | ,682 | ,344 |
| | Lettres | sciences | 1,414 | ,882 | ,109 |
| | | technologie | -1,417* | 1,114 | ,204 |
| | | economie | ,496 | ,789 | ,530 |
| communication | | droit | 1,223 | ,791 | ,123 |
| | | lettres | -,645 | ,682 | ,344 |
| | | sciences | ,769 | ,897 | ,391 |
| | Sciencessociales | technologie | -2,062* | 1,126 | ,067 |
| | | economie | -,150 | ,805 | ,853 |
| | | droit | ,578 | ,808 | ,474 |
| | Sciences | lettres | -1,414 | ,882 | ,109 |
| | | sciencessociales | -,769* | ,897 | ,391 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| social | sciencessociales | droit | -,68* | 2,57 |
| | | lettres | -3,48 | ,07 |
| | | sciencessociales | -3,07* | ,54 |
| | Sciences | technologie | -6,78 | -1,72 |
| | | economie | -2,16 | 1,79 |
| | | droit | -2,29* | 1,66 |
| | | lettres | ,30 | 4,79 |
| | | sciencessociales | ,72* | 5,25 |
| | Technologie | sciences | 1,72* | 6,78 |
| | | economie | 1,66 | 6,47 |
| | | droit | 1,53 | 6,34 |
| | | lettres | -3,11 | ,07 |
| | | sciencessociales | -2,70* | ,54 |
| | Economie | sciences | -1,79 | 2,16 |
| | | technologie | -6,47 | -1,66 |
| | | droit | -1,94* | 1,68 |
| | | lettres | -2,98* | ,21 |
| | | sciencessociales | -2,57* | ,68 |
| | Droit | sciences | -1,66* | 2,29 |
| | | technologie | -6,34* | -1,53 |
| | | economie | -1,68 | 1,94 |
| | | sciencessociales | -,69* | 1,98 |
| | | sciences | -,32 | 3,15 |
| | Lettres | technologie | -3,61* | ,77 |
| | | economie | -1,05 | 2,04 |
| | | droit | -,33 | 2,78 |
| | | lettres | -1,98 | ,69 |
| communication | | sciences | -,99 | 2,53 |
| | sciencessociales | technologie | -4,27* | ,15 |
| | | economie | -1,73 | 1,43 |
| | | droit | -1,01 | 2,16 |
| | Sciences | lettres | -3,15 | ,32 |
| | | sciencessociales | -2,53* | ,99 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| communication | Sciences | technologie | -2,831* | 1,257 | ,025 |
| | | economie | -,918 | ,981 | ,349 |
| | | droit | -,191* | ,983 | ,846 |
| | | lettres | 1,417 | 1,114 | ,204 |
| | | sciencessociales | 2,062 | 1,126 | ,067 |
| | Technologie | sciences | 2,831* | 1,257 | ,025 |
| | | economie | 1,913 | 1,194 | ,110 |
| | | droit | 2,641* | 1,196 | ,028 |
| | | lettres | -,496* | ,789 | ,530 |
| | | sciencessociales | ,150 | ,805 | ,853 |
| | Economie | sciences | ,918 | ,981 | ,349 |
| | | technologie | -1,913 | 1,194 | ,110 |
| | | droit | ,728* | ,900 | ,419 |
| | | lettres | -1,223 | ,791 | ,123 |
| | | sciencessociales | -,578 | ,808 | ,474 |
| | Droit | sciences | ,191* | ,983 | ,846 |
| | | technologie | -2,641* | 1,196 | ,028 |
| | | economie | -,728* | ,900 | ,419 |
| | | sciencessociales | ,442* | ,633 | ,485 |
| | | sciences | ,080* | ,819 | ,922 |
| | Lettres | technologie | -2,294 | 1,035 | ,027 |
| | | economie | ,729* | ,732 | ,320 |
| | | droit | ,316 | ,735 | ,668 |
| | | lettres | -,442* | ,633 | ,485 |
| | | sciences | -,362 | ,832 | ,664 |
| leadership | Sciencessociales | technologie | -2,736 | 1,045 | ,009 |
| | | economie | ,286 | ,747 | ,702 |
| | | droit | -,127 | ,750 | ,866 |
| | | lettres | -,080* | ,819 | ,922 |
| | | sciencessociales | ,362 | ,832 | ,664 |
| | Sciences | technologie | -2,374 | 1,167 | ,042 |
| | | economie | ,648 | ,911 | ,477 |
| | | droit | ,235* | ,912 | ,797 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| communication | Sciences | technologie | -5,30* | -,36 |
| | | economie | -2,84 | 1,01 |
| | | droit | -2,12* | 1,74 |
| | | lettres | -,77 | 3,61 |
| | | sciencessociales | -,15 | 4,27 |
| | Technologie | sciences | ,36* | 5,30 |
| | | economie | -,43 | 4,26 |
| | | droit | ,29* | 4,99 |
| | | lettres | -2,04* | 1,05 |
| | | sciencessociales | -1,43 | 1,73 |
| | Economie | sciences | -1,01 | 2,84 |
| | | technologie | -4,26 | ,43 |
| | | droit | -1,04* | 2,49 |
| | | lettres | -2,78 | ,33 |
| | | sciencessociales | -2,16 | 1,01 |
| | Droit | sciences | -1,74* | 2,12 |
| | | technologie | -4,99* | -,29 |
| | | economie | -2,49* | 1,04 |
| | | sciencessociales | -,80* | 1,68 |
| | | sciences | -1,53* | 1,69 |
| | Lettres | technologie | -4,33 | -,26 |
| | | economie | -,71* | 2,17 |
| | | droit | -1,13 | 1,76 |
| | | lettres | -1,68* | ,80 |
| | | sciences | -2,00 | 1,27 |
| leadership | sciencessociales | technologie | -4,79 | -,68 |
| | | economie | -1,18 | 1,75 |
| | | droit | -1,60 | 1,35 |
| | | lettres | -1,69* | 1,53 |
| | | sciencessociales | -1,27 | 2,00 |
| | Sciences | technologie | -4,67 | -,08 |
| | | economie | -1,14 | 2,44 |
| | | droit | -1,56* | 2,03 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| leadership | | lettres | 2,294* | 1,035 | ,027 |
| | | sciencessociales | 2,736 | 1,045 | ,009 |
| | Technologie | sciences | 2,374* | 1,167 | ,042 |
| | | economie | 3,023 | 1,108 | ,007 |
| | | droit | 2,610 | 1,110 | ,019 |
| | | lettres | -,729* | ,732 | ,320 |
| | | sciencessociales | -,286 | ,747 | ,702 |
| | Economie | sciences | -,648* | ,911 | ,477 |
| | | technologie | -3,023* | 1,108 | ,007 |
| | | droit | -,413 | ,836 | ,621 |
| | | lettres | -,316 | ,735 | ,668 |
| | | sciencessociales | ,127 | ,750 | ,866 |
| | Droit | sciences | -,235* | ,912 | ,797 |
| | | technologie | -2,610 | 1,110 | ,019 |
| | | economie | ,413 | ,836 | ,621 |
| | | sciencessociales | -3,00472* | 3,03496 | ,323 |
| | | sciences | ,42031* | 3,92832 | ,915 |
| | Lettres | technologie | -19,80603* | 4,96191 | ,000 |
| | | economie | 2,48454* | 3,51311 | ,480 |
| | | droit | ,65099* | 3,52413 | ,854 |
| | | lettres | 3,00472 | 3,03496 | ,323 |
| | | sciences | 3,42503* | 3,99257 | ,391 |
| | Sciencessociales | technologie | -16,80131 | 5,01293 | ,001 |
| | | economie | 5,48926* | 3,58480 | ,126 |
| totalscore | | droit | 3,65571 | 3,59561 | ,310 |
| | | lettres | -,42031 | 3,92832 | ,915 |
| | | sciencessociales | -3,42503 | 3,99257 | ,391 |
| | Sciences | technologie | -20,22634 | 5,59912 | ,000 |
| | | economie | 2,06423* | 4,36710 | ,637 |
| | | droit | ,23068 | 4,37597 | ,958 |
| | | lettres | 19,80603 | 4,96191 | ,000 |
| | Technologie | sciencessociales | 16,80131 | 5,01293 | ,001 |
| | | sciences | 20,22634* | 5,59912 | ,000 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| leadership | | lettres | ,26* | 4,33 |
| | | sciencessociales | ,68 | 4,79 |
| | Technologie | sciences | ,08* | 4,67 |
| | | economie | ,85 | 5,20 |
| | | droit | ,43 | 4,79 |
| | | lettres | -2,17* | ,71 |
| | | sciencessociales | -1,75 | 1,18 |
| | Economie | sciences | -2,44* | 1,14 |
| | | technologie | -5,20* | -,85 |
| | | droit | -2,05 | 1,23 |
| | | lettres | -1,76 | 1,13 |
| | | sciencessociales | -1,35 | 1,60 |
| | Droit | sciences | -2,03* | 1,56 |
| | | technologie | -4,79 | -,43 |
| | | economie | -1,23 | 2,05 |
| | | sciencessociales | -8,9638* | 2,9543 |
| | | sciences | -7,2928* | 8,1334 |
| | Lettres | technologie | -29,5486* | -10,0635 |
| | | economie | -4,4133* | 9,3824 |
| | | droit | -6,2685* | 7,5705 |
| | | lettres | -2,9543 | 8,9638 |
| | | sciences | -4,4142* | 11,2643 |
| | sciencessociales | technologie | -26,6440 | -6,9586 |
| | | economie | -1,5494* | 12,5279 |
| totalscore | | droit | -3,4041 | 10,7156 |
| | | lettres | -8,1334 | 7,2928 |
| | | sciencessociales | -11,2643 | 4,4142 |
| | Sciences | technologie | -31,2200 | -9,2327 |
| | | economie | -6,5104* | 10,6389 |
| | | droit | -8,3614 | 8,8227 |
| | | lettres | 10,0635 | 29,5486 |
| | Technologie | sciencessociales | 6,9586 | 26,6440 |
| | | sciences | 9,2327* | 31,2200 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| totalscore | Technologie | economie | 22,29057* | 5,31605 | ,000 |
| | | droit | 20,45702 | 5,32334 | ,000 |
| | | lettres | -2,48454* | 3,51311 | ,480 |
| | | sciencessociales | -5,48926 | 3,58480 | ,126 |
| | Economie | sciences | -2,06423 | 4,36710 | ,637 |
| | | technologie | -22,29057* | 5,31605 | ,000 |
| | | droit | -1,83355 | 4,00741 | ,647 |
| | | lettres | -,65099* | 3,52413 | ,854 |
| | | sciencessociales | -3,65571* | 3,59561 | ,310 |
| | Droit | sciences | -,23068 | 4,37597 | ,958 |
| | | technologie | -20,45702 | 5,32334 | ,000 |
| | | economie | 1,83355 | 4,00741 | ,647 |

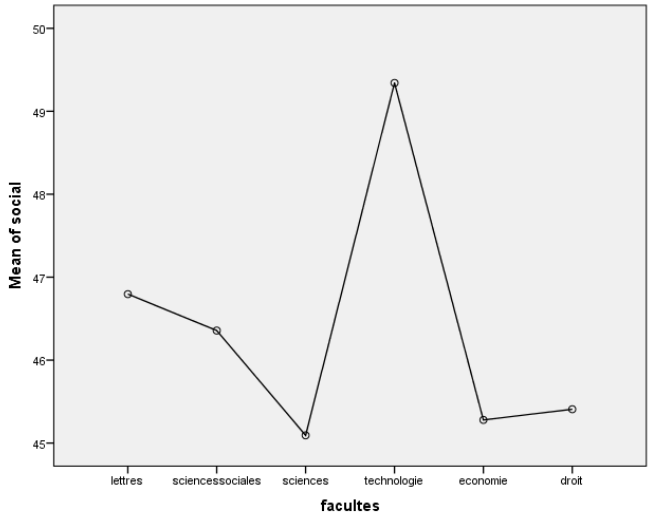
**Multiple Comparisons**

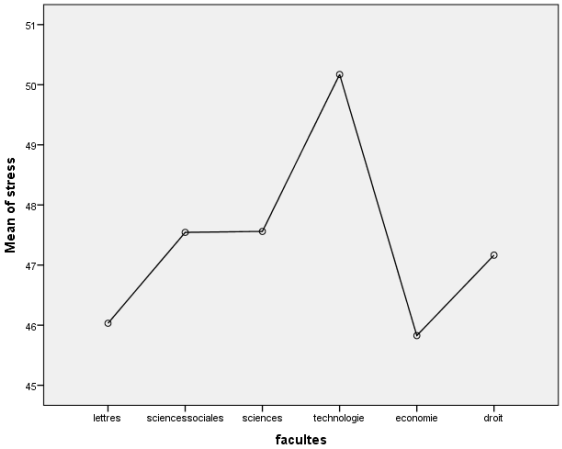
LSD

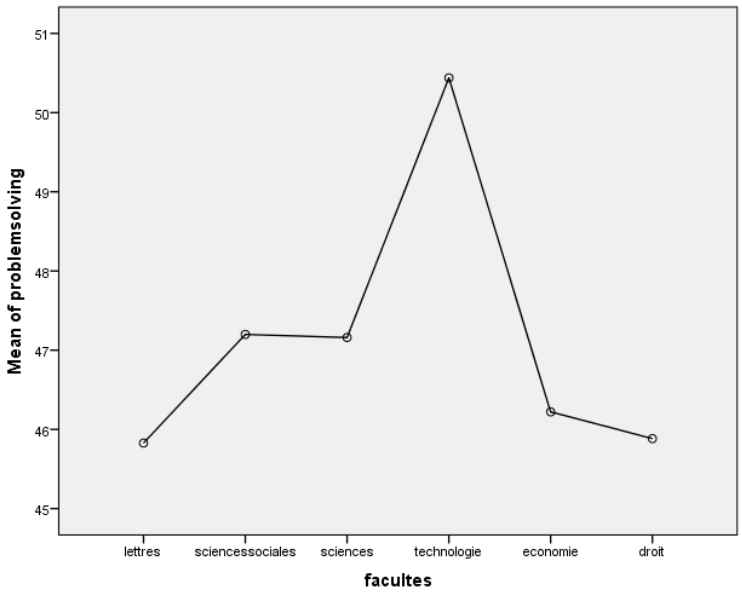
| Dependent Variable | (I) facultes | (J) facultes | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| totalscore | Technologie | economie | 11,8527* | 32,7284 |
| | | droit | 10,0048 | 30,9092 |
| | | lettres | -9,3824* | 4,4133 |
| | | sciencessociales | -12,5279 | 1,5494 |
| | Economie | sciences | -10,6389 | 6,5104 |
| | | technologie | -32,7284* | -11,8527 |
| | | droit | -9,7020 | 6,0348 |
| | | lettres | -7,5705* | 6,2685 |
| | | sciencessociales | -10,7156* | 3,4041 |
| | Droit | sciences | -8,8227 | 8,3614 |
| | | technologie | -30,9092 | -10,0048 |
| | | economie | -6,0348 | 9,7020 |

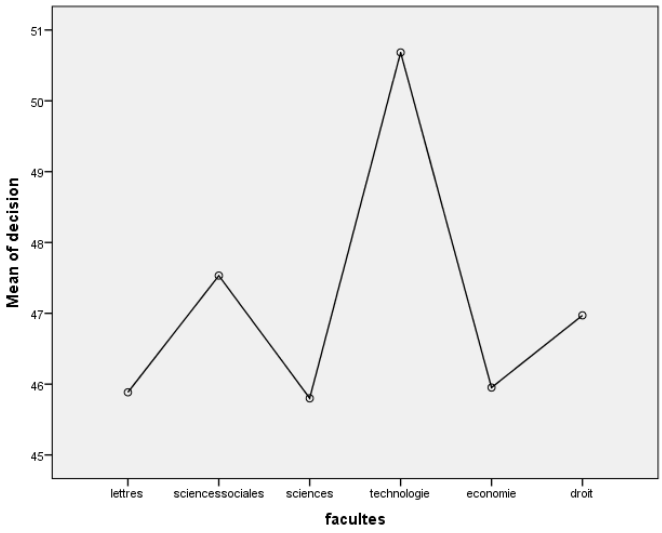
*. The mean difference is significant at the (0.05= α) level.

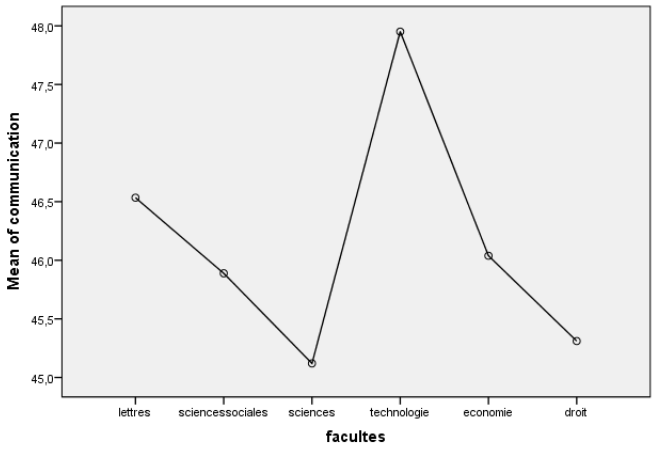
# Means Plots

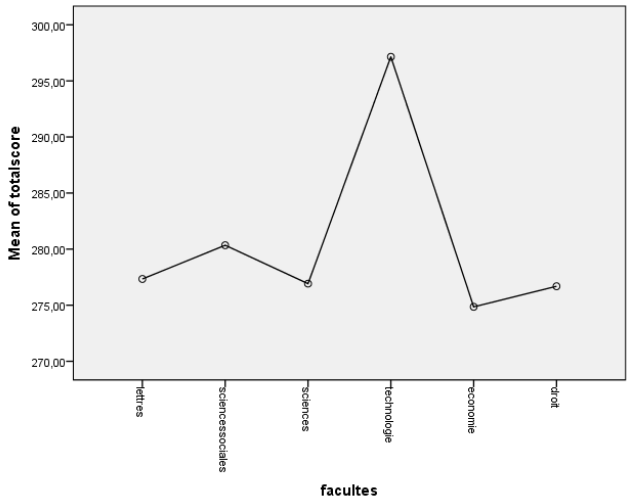

Mean of social
50
49
48
47
46
45
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes

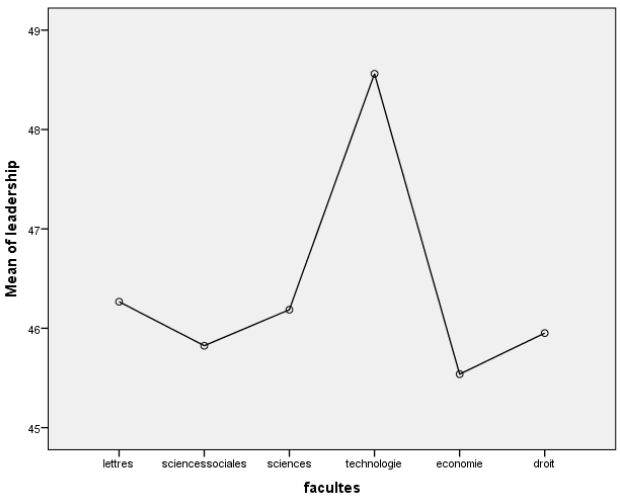

Mean of stress
51
50
49
48
47
46
45
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes


Mean of problemsolving
51
50
49
48
47
46
45
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes


Mean of decision
51
50
49
48
47
46
45
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes


Mean of communication
48,0
47,5
47,0
46,5
46,0
45,5
45,0
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes


Mean of totalscore
300,00
295,00
290,00
285,00
280,00
275,00
270,00
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes


Mean of leadership
49
48
47
46
45
lettres
sciencessociales
sciences
technologie
economie
droit
facultes

**Kruskal-Wallis Test**

| | facultes | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| problemsolving | lettres | 191 | 326,64 |
| | sciencessociales | 171 | 354,51 |
| | sciences | 75 | 350,87 |
| | technologie | 41 | 443,35 |
| | economie | 104 | 329,36 |
| | droit | 103 | 322,33 |
| | Total | 685 | |
| social | lettres | 191 | 359,10 |
| | sciencessociales | 171 | 348,12 |
| | sciences | 75 | 311,45 |
| | technologie | 41 | 438,99 |
| | economie | 104 | 316,88 |
| | droit | 103 | 315,78 |
| | Total | 685 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | problemsolving | social |
|---|---|---|
| Chi-Square | 14,192 | 16,729 |
| df | 5 | 5 |
| Asymp. Sig. | ,014 | ,005 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: facultes

# Oneway

**Descriptives**

| | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Lower Bound |
| stress | passable | 460 | 45,96 | 6,290 | ,293 | 45,38 |
| | bien | 174 | 49,17 | 5,172 | ,392 | 48,39 |
| | excellent | 51 | 48,51 | 4,802 | ,672 | 47,16 |
| | Total | 685 | 46,96 | 6,090 | ,233 | 46,51 |
| problemsolving | passable | 460 | 45,61 | 7,277 | ,339 | 44,94 |
| | bien | 174 | 48,56 | 7,282 | ,552 | 47,47 |
| | excellent | 51 | 49,65 | 7,389 | 1,035 | 47,57 |
| | Total | 685 | 46,66 | 7,434 | ,284 | 46,10 |
| decision | passable | 460 | 45,73 | 7,442 | ,347 | 45,05 |
| | bien | 174 | 48,48 | 6,258 | ,474 | 47,54 |
| | excellent | 51 | 50,02 | 8,540 | 1,196 | 47,62 |
| | Total | 685 | 46,75 | 7,393 | ,282 | 46,19 |
| social | passable | 460 | 45,17 | 6,542 | ,305 | 44,57 |
| | bien | 174 | 47,94 | 6,422 | ,487 | 46,98 |
| | excellent | 51 | 49,73 | 6,661 | ,933 | 47,85 |
| | Total | 685 | 46,21 | 6,693 | ,256 | 45,71 |
| communication | passable | 460 | 45,29 | 6,191 | ,289 | 44,72 |
| | bien | 174 | 47,30 | 6,547 | ,496 | 46,32 |
| | excellent | 51 | 48,59 | 7,624 | 1,068 | 46,44 |
| | Total | 685 | 46,04 | 6,487 | ,248 | 45,56 |
| leadership | passable | 460 | 45,49 | 6,106 | ,285 | 44,93 |
| | bien | 174 | 46,90 | 5,451 | ,413 | 46,08 |
| | excellent | 51 | 49,27 | 5,970 | ,836 | 47,60 |
| | Total | 685 | 46,13 | 6,025 | ,230 | 45,67 |
| totalscore | passable | 460 | 273,2435 | 28,56811 | 1,33199 | 270,6259 |
| | bien | 174 | 288,3391 | 25,06811 | 1,90041 | 284,5881 |
| | excellent | 51 | 295,7647 | 32,62060 | 4,56780 | 286,5900 |
| | Total | 685 | 278,7547 | 29,15072 | 1,11379 | 276,5679 |

**Descriptives**

| | | 95% Confidence Interval for Mean | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|
| | | Upper Bound | | |
| stress | passable | 46,53 | 28 | 61 |
| | bien | 49,94 | 36 | 60 |
| | excellent | 49,86 | 35 | 56 |
| | Total | 47,42 | 28 | 61 |
| problemsolving | passable | 46,28 | 18 | 61 |
| | bien | 49,65 | 25 | 64 |
| | excellent | 51,73 | 34 | 61 |
| | Total | 47,22 | 18 | 64 |
| decision | passable | 46,41 | 24 | 65 |
| | bien | 49,41 | 21 | 62 |
| | excellent | 52,42 | 29 | 63 |
| | Total | 47,30 | 21 | 65 |
| social | passable | 45,77 | 18 | 60 |
| | bien | 48,90 | 27 | 61 |
| | excellent | 51,60 | 39 | 62 |
| | Total | 46,72 | 18 | 62 |
| communication | passable | 45,85 | 24 | 65 |
| | bien | 48,28 | 26 | 63 |
| | excellent | 50,73 | 32 | 59 |
| | Total | 46,53 | 24 | 65 |
| leadership | passable | 46,05 | 22 | 64 |
| | bien | 47,71 | 33 | 60 |
| | excellent | 50,95 | 39 | 63 |
| | Total | 46,58 | 22 | 64 |
| totalscore | passable | 275,8610 | 196,00 | 352,00 |
| | bien | 292,0901 | 206,00 | 348,00 |
| | excellent | 304,9394 | 222,00 | 351,00 |
| | Total | 280,9416 | 196,00 | 352,00 |

**Test of Homogeneity of Variances**

| | Levene Statistic | df1 | df2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| stress | 6,244 | 2 | 682 | ,002 |
| problemsolving | ,199 | 2 | 682 | ,820 |
| decision | 6,288 | 2 | 682 | ,002 |
| social | ,176 | 2 | 682 | ,839 |
| communication | 3,763 | 2 | 682 | ,024 |
| leadership | ,945 | 2 | 682 | ,389 |
| totalscore | 4,220 | 2 | 682 | ,015 |

**ANOVA**

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | Between Groups | 1430,961 | 2 | 715,480 | 20,383 |
| | Within Groups | 23939,127 | 682 | 35,101 | |
| | Total | 25370,088 | 684 | | |
| problemsolving | Between Groups | 1593,729 | 2 | 796,865 | 15,009 |
| | Within Groups | 36210,017 | 682 | 53,094 | |
| | Total | 37803,746 | 684 | | |
| decision | Between Groups | 1542,346 | 2 | 771,173 | 14,674 |
| | Within Groups | 35840,962 | 682 | 52,553 | |
| | Total | 37383,308 | 684 | | |
| social | Between Groups | 1644,988 | 2 | 822,494 | 19,347 |
| | Within Groups | 28993,894 | 682 | 42,513 | |
| | Total | 30638,882 | 684 | | |
| communication | Between Groups | 867,752 | 2 | 433,876 | 10,601 |
| | Within Groups | 27912,934 | 682 | 40,928 | |
| | Total | 28780,686 | 684 | | |
| leadership | Between Groups | 796,734 | 2 | 398,367 | 11,304 |
| | Within Groups | 24035,217 | 682 | 35,242 | |
| | Total | 24831,950 | 684 | | |
| totalscore | Between Groups | 44711,896 | 2 | 22355,948 | 28,418 |
| | Within Groups | 536526,901 | 682 | 786,696 | |
| | Total | 581238,797 | 684 | | |

**ANOVA**

| | | Sig. |
|---|---|---|
| stress | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| problemsolving | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| decision | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| social | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| communication | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| leadership | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |
| totalscore | Between Groups | ,000 |
| | Within Groups | |
| | Total | |

## Post Hoc Tests

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) moyenne | (J) moyenne | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| stress | passable | bien | -3,208* | ,527 | ,000 |
| | | excellent | -2,551* | ,874 | ,004 |
| | bien | passable | 3,208* | ,527 | ,000 |
| | | excellent | ,657 | ,943 | ,486 |
| | excellent | passable | 2,551* | ,874 | ,004 |
| | | bien | -,657 | ,943 | ,486 |
| problemsolving | passable | bien | -2,955* | ,649 | ,000 |
| | | excellent | -4,038* | 1,075 | ,000 |
| | bien | passable | 2,955* | ,649 | ,000 |
| | | excellent | -1,084 | 1,160 | ,351 |
| | excellent | passable | 4,038* | 1,075 | ,000 |
| | | bien | 1,084 | 1,160 | ,351 |
| decision | passable | bien | -2,747* | ,645 | ,000 |
| | | excellent | -4,289* | 1,070 | ,000 |
| | bien | passable | 2,747* | ,645 | ,000 |
| | | excellent | -1,543 | 1,154 | ,182 |
| | excellent | passable | 4,289* | 1,070 | ,000 |
| | | bien | 1,543 | 1,154 | ,182 |
| social | passable | bien | -2,765* | ,580 | ,000 |
| | | excellent | -4,554* | ,962 | ,000 |
| | bien | passable | 2,765* | ,580 | ,000 |
| | | excellent | -1,789 | 1,038 | ,085 |
| | excellent | passable | 4,554* | ,962 | ,000 |
| | | bien | 1,789 | 1,038 | ,085 |
| communication | passable | bien | -2,012* | ,569 | ,000 |
| | | excellent | -3,301* | ,944 | ,001 |
| | bien | passable | 2,012* | ,569 | ,000 |
| | | excellent | -1,289 | 1,019 | ,206 |
| | excellent | passable | 3,301* | ,944 | ,001 |
| | | bien | 1,289 | 1,019 | ,206 |
| leadership | passable | bien | -1,410* | ,528 | ,008 |
| | | excellent | -3,788* | ,876 | ,000 |
| | bien | passable | 1,410* | ,528 | ,008 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) moyenne | (J) moyenne | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| stress | passable | bien | -4,24* | -2,17 |
| | | excellent | -4,27* | -,83 |
| | bien | passable | 2,17* | 4,24 |
| | | excellent | -1,20 | 2,51 |
| | excellent | passable | ,83* | 4,27 |
| | | bien | -2,51 | 1,20 |
| problemsolving | passable | bien | -4,23* | -1,68 |
| | | excellent | -6,15* | -1,93 |
| | bien | passable | 1,68* | 4,23 |
| | | excellent | -3,36 | 1,19 |
| | excellent | passable | 1,93* | 6,15 |
| | | bien | -1,19 | 3,36 |
| decision | passable | bien | -4,01* | -1,48 |
| | | excellent | -6,39* | -2,19 |
| | bien | passable | 1,48* | 4,01 |
| | | excellent | -3,81 | ,72 |
| | excellent | passable | 2,19* | 6,39 |
| | | bien | -,72 | 3,81 |
| social | passable | bien | -3,90* | -1,63 |
| | | excellent | -6,44* | -2,66 |
| | bien | passable | 1,63* | 3,90 |
| | | excellent | -3,83 | ,25 |
| | excellent | passable | 2,66* | 6,44 |
| | | bien | -,25 | 3,83 |
| communication | passable | bien | -3,13* | -,89 |
| | | excellent | -5,16* | -1,45 |
| | bien | passable | ,89* | 3,13 |
| | | excellent | -3,29 | ,71 |
| | excellent | passable | 1,45* | 5,16 |
| | | bien | -,71 | 3,29 |
| leadership | passable | bien | -2,45* | -,37 |
| | | excellent | -5,51* | -2,07 |
| | bien | passable | ,37* | 2,45 |

**Multiple Comparisons**

LSD

| Dependent Variable | (I) moyenne | (J) moyenne | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| leadership | bien | excellent | -2,378* | ,945 | ,012 |
| | | passable | 3,788* | ,876 | ,000 |
| | excellent | bien | 2,378* | ,945 | ,012 |
| | | bien | -15,09560 | 2,49629 | ,000 |
| | passable | excellent | -22,52123* | 4,13952 | ,000 |
| | | passable | 15,09560 | 2,49629 | ,000 |
| totalscore | bien | excellent | -7,42563* | 4,46617 | ,097 |
| | | passable | 22,52123* | 4,13952 | ,000 |
| | excellent | bien | 7,42563* | 4,46617 | ,097 |

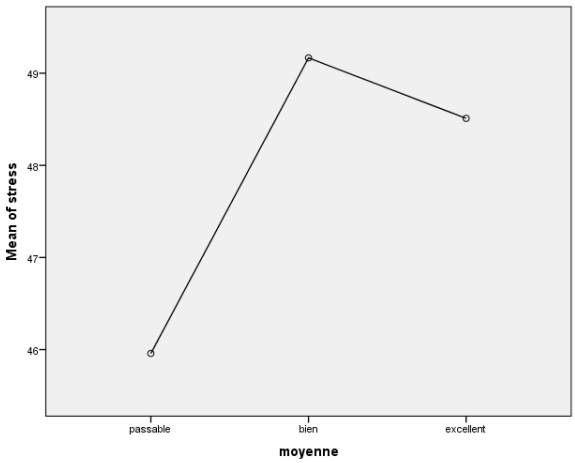
**Multiple Comparisons**

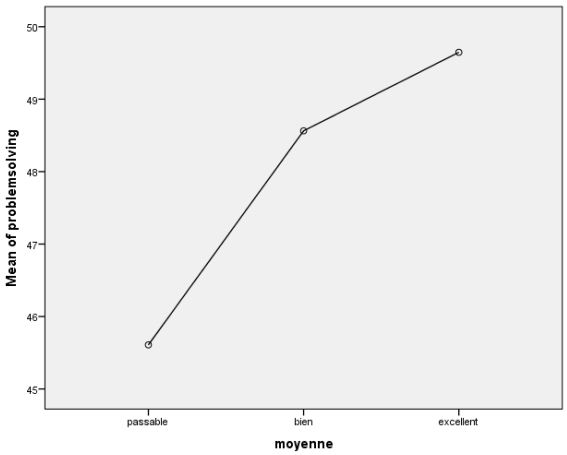
LSD

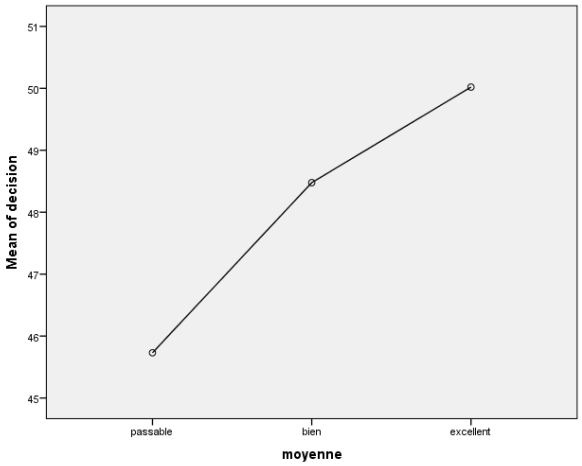
| Dependent Variable | (I) moyenne | (J) moyenne | 95% Confidence Interval | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Lower Bound | Upper Bound |
| leadership | bien | excellent | -4,23* | -,52 |
| | | passable | 2,07* | 5,51 |
| | excellent | bien | ,52* | 4,23 |
| | | bien | -19,9969 | -10,1943 |
| | passable | excellent | -30,6490* | -14,3935 |
| | | passable | 10,1943 | 19,9969 |
| totalscore | bien | excellent | -16,1947* | 1,3435 |
| | | passable | 14,3935* | 30,6490 |
| | excellent | bien | -1,3435* | 16,1947 |

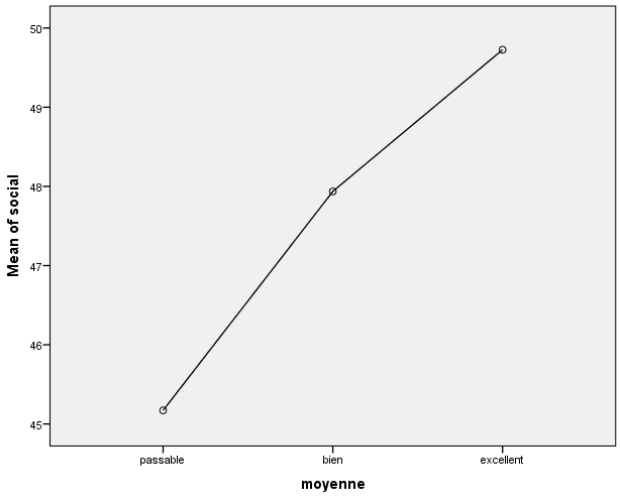
*. The mean difference is significant at the (0.05= α) level.

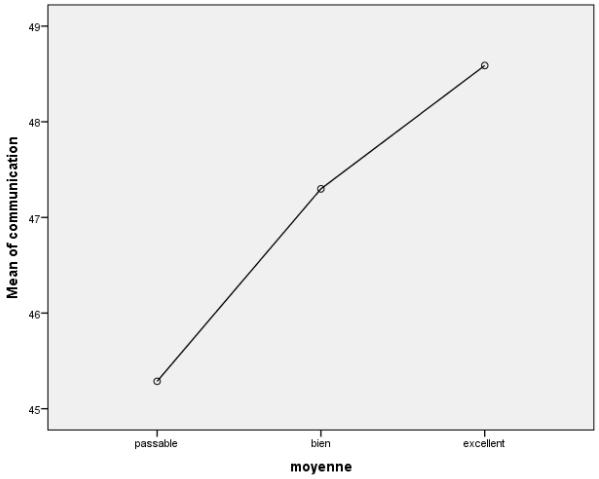
# Means Plots

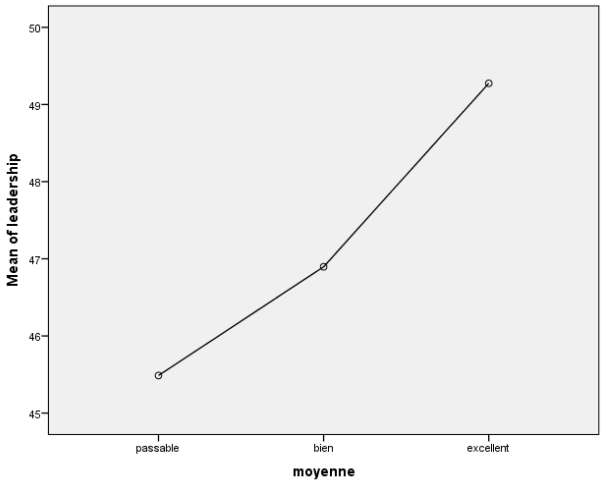

Mean of stress
49
48
47
46
passable
bien
excellent
moyenne

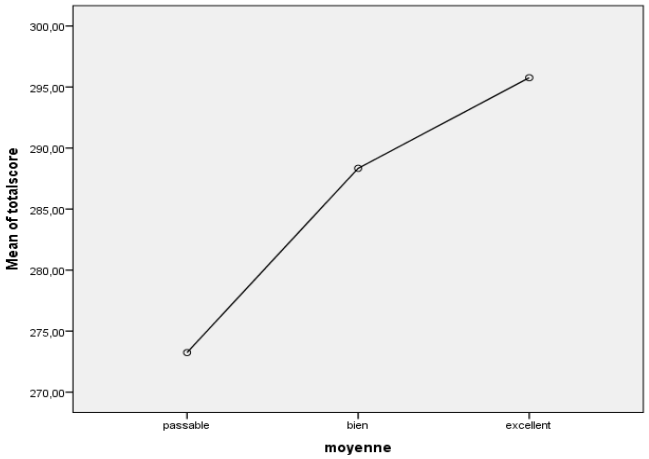

Mean of problemsolving
50
49
48
47
46
45
passable
bien
excellent
moyenne


Mean of decision
51
50
49
48
47
46
45
passable
bien
excellent
moyenne


Mean of social
50
49
48
47
46
45
passable
bien
excellent
moyenne


Mean of communication
49
48
47
46
45
passable
bien
excellent
moyenne


Mean of leadership
50
49
48
47
46
45
passable
bien
excellent
moyenne




**NPar Tests**

a. Based on availability of workspace memory.

**Jonckheere-Terpstra Test[a]**

| | problemsolving | social |
|---|---|---|
| Number of Levels in facultes | 6 | 6 |
| N | 685 | 685 |
| Observed J-T Statistic | 94489,500 | 88397,500 |
| Mean J-T Statistic | 93693,000 | 93693,000 |
| Std. Deviation of J-T Statistic | 2918,937 | 2918,432 |
| Std. J-T Statistic | ,273 | -1,815 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,785 | ,070 |

a. Grouping Variable: facultes

## Kruskal-Wallis Test

**Rank**

| | facultes | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| stress | lettres | 191 | 315,76 |
| | sciencessociales | 171 | 357,12 |
| | sciences | 75 | 356,62 |
| | technologie | 41 | 449,56 |
| | economie | 104 | 307,46 |
| | droit | 103 | 353,63 |
| | Total | 685 | |
| decision | lettres | 191 | 323,28 |
| | sciencessociales | 171 | 371,25 |
| | sciences | 75 | 317,76 |
| | technologie | 41 | 442,46 |
| | economie | 104 | 314,15 |
| | droit | 103 | 340,57 |
| | Total | 685 | |
| communication | lettres | 191 | 358,15 |
| | sciencessociales | 171 | 335,33 |
| | sciences | 75 | 314,40 |
| | technologie | 41 | 405,56 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | economie | 104 | 334,59 |
| | droit | 103 | 332,05 |
| | Total | 685 | |
| | lettres | 191 | 332,31 |
| | sciencessociales | 171 | 353,41 |
| | sciences | 75 | 330,95 |
| totalscore | technologie | 41 | 473,79 |
| | economie | 104 | 313,84 |
| | droit | 103 | 331,70 |
| | Total | 685 | |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: facultes

**Correlations**

| | | | قيادة | الاتصال | اجتماعية | القرار | مشكلات | ضغط | مجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Spearman's rho | قيادة | Correlation Coefficient | 1.000 | .709** | .785** | .774** | .659** | .789** | .854** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | الاتصال | Correlation Coefficient | .709** | 1.000 | .738** | .716** | .657** | .774** | .825** |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | . | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | اجتماعية | Correlation Coefficient | .785** | .738** | 1.000 | .849** | .802** | .870** | .926** |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | . | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | القرار | Correlation Coefficient | .774** | .716** | .849** | 1.000 | .836** | .830** | .929** |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | . | .000 | .000 | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | مشكلات | Correlation Coefficient | .659** | .657** | .802** | .836** | 1.000 | .828** | .889** |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | . | .000 | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضغط | Correlation Coefficient | .789** | .774** | .870** | .830** | .828** | 1.000 | .941** |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | . | .000 |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |
| | مجموع | Correlation Coefficient | .854** | .825** | .926** | .929** | .889** | .941** | 1.000 |
| | | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | . |
| | | N | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 | 61 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Test Statistics[a,b]**

| | stress | decision | communication | totalscore |
|---|---|---|---|---|
| Chi-Square | 20,444 | 19,223 | 7,564 | 21,817 |
| df | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Asymp. Sig. | ,001 | ,002 | ,182 | ,001 |

**Paired Samples Statistics**

| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| Pair 1 | قصوى | 310.06 | 16 | 24.428 | 6.107 |
| | دنيا | 171.38 | 16 | 18.945 | 4.736 |

## Paired Samples Correlations

| | N | Correlation | Sig. |
|---|---|---|---|
| Pair 1 قصوى & دنيا | 16 | .780 | .000 |

**Paired Samples Test**

| | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference Lower | Upper | | | |
| Pair 1 قصوى - دنيا | 138.688 | 15.296 | 3.824 | 130.537 | 146.838 | 36.268 | 15 | .000 |